

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2020

Tereza Jadrná

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vztah mezi syndromem vyhoření a sociální oporou ve škole

The relationship between burnout and social support at school

Tereza Jadrná

Vedoucí práce: doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Vztah mezi syndromem vyhoření a sociální oporou ve škole vypracoval/a pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo a datum odevzdání práce

.....

podpis

Poděkování:

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce doc. PhDr. Ireně Smetáčkové, PhD., která vždy laskavě a vstřícně odpověděla na mé otázky a poskytla mi mnoho cenných a odborných rad, doporučení a pomoc, které mi napomohly při psaní této práce. Rovněž bych chtěla poděkovat všem učitelům a učitelkám, kteří věnovali svůj čas a napomohly tak účelům této práce. V neposlední řadě děkuji rodině, přátelům i mému příteli za trpělivost a pomoc.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá syndromem vyhoření u učitelů a učitelek základních škol. Oblastí zájmu této práce je vztah syndromu vyhoření a sociální opory, kterou učitelům dané školy nabízí, především se zaměřuje na formální aktivity, které na školách podporují sociální oporu, která působí jako prevence vzniku syndromu vyhoření.

Předložená práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. V teoretické části jsou vymezeny nejdůležitější pojmy spojené se syndromem vyhoření. V první řadě je to stres, jako jeden z hlavních příčin vzniku vyhoření a jeho dopad na lidské zdraví. Dále pak syndrom vyhoření, jeho pojetí, příčiny a projevy a v neposlední řadě jeho fáze. V další kapitole je popisován stres a syndrom vyhoření v pedagogické profesi, na které navazují možnosti jejich prevence. Poslední kapitola teoretické části se pak zabývá konkrétními formálními aktivitami pro podporu profesní sociální opory. Praktická část jsou prezentovány výsledky výzkumu, pro který byly vybrány dvě školy, které nabízí rozdílný počet formálních aktivit, učitelům těchto škol byl předložen dotazník, jehož první část zjišťuje obecné informace, v druhé části je použit standardizovaný dotazník Shirom–Melamed Burnout Measure. Celkem se výzkumu zúčastnilo 101 respondentů. Výsledky tohoto výzkumu také nabízí nejčastější příčiny stresu a nespokojenosti respondentů, jsou to především žáci a jejich rodiče, administrativa a velké množství úkolů, finanční ohodnocení, a také systém školství jako takový. Dále výsledky výzkumu ukázaly, že respondenti, u kterých se objevují projevy syndromu vyhoření, sami sebe považují za ohrožené vznikem tohoto syndromu. Nebyla nalezena žádná statisticky významná spojitost mezi počtem využívaných formálních aktivit na podporu profesní sociální opory a mírou vyhoření respondentů. To znamená, že větší počet formálních aktivit, které respondentům škola nabídne, nezaručuje lepší výsledky v oblasti vyhoření oproti respondentům, kterým škola nabízí jen omezené množství těchto aktivit. Výzkum však ukázal signifikantní rozdíl mezi respondenty stejné školy, kteří využívají minimálně jednu formální aktivitu pro podporu profesní sociální opory a těmi, kteří ji na stejné škole nevyužívají, bylo potvrzeno, že rozdíl hodnoty vyhoření těchto respondentů je statisticky významný.

KLÍČOVÁ SLOVA

syndrom vyhoření, stres, učitel, sociální opora

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the burnout syndrome in primary school teachers. The field of interest of this thesis is the relation between the burnout syndrome and the social support offered by individual schools. It primarily focuses on formal activities at schools that assist with the social support which works as a prevention of the burnout syndrome development.

The submitted work consists of two parts – theoretical and practical. The theoretical part defines the most important terms linked with the burnout syndrome. Primarily stress, one of the main causes of the burnout syndrome and its effect on the human health. Secondly the burnout syndrome itself, the concept thereof, causes and symptoms and lastly its phases. In the next chapter, stress and the burnout syndrome in the teaching profession are described, followed by possibilities of their prevention. The last chapter of the theoretical part is then concerned with the specific formal activities for assistance with the professional social support. The results of research in two schools, chosen based on the different number of formal activities, are presented in the practical part. Teachers in these schools were given a questionnaire, the first part of which provides a general information, the second part uses the standardized Shirom–Melamed Burnout Measure. A total of 101 respondents participated in the research. The results of this research also offer the most common causes of stress and dissatisfaction of the respondents. These are, primarily, the pupils and their parents, administration and large amount of homework, financial evaluation and the education system as such. Additionally, the results of the research showed that the respondents who show symptoms of the burnout syndrome consider themselves at risk of developing mentioned syndrome. No statistically significant correlation was found between the number of used formal activities for assistance with the professional social support and the burnout rate of respondents. This means that larger number of formal activities offered by school to respondents did not guarantee better results in the burnout area compared with respondents whom schools offered only limited number of those activities. The research, however, showed significant difference between respondents, who use at least one formal activity for assistance with the professional social support, and those of the same schools who do not use it. It was confirmed that the difference of the burnout rate of these respondents is statistically significant.

KEYWORDS

burnout syndrome, stress, teacher, social support

Obsah

Úvod	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Úvod do problematiky stresu.....	10
1.1 Vymezení pojmu.....	10
1.2 Problematika stresu.....	11
1.3 Fáze stresové reakce	12
1.4 Příznaky stresu.....	13
1.5 Stresory	14
2 Syndrom vyhoření	16
2.1 Pojetí syndromu vyhoření a jeho definice	16
2.2 Rizikové faktory a příčiny syndromu vyhoření	18
2.3 Projevy syndromu vyhoření.....	21
3 Učitel	27
3.1 Vymezení učitelské profese	27
3.2 Učitel a stres.....	27
3.3 Učitel a syndrom vyhoření.....	32
4 Prevence syndromu vyhoření ve vztahu k učitelské profesi	35
4.1 Sociální opora	38
4.1.1 Mentoring	40
4.1.2 Supervize a intervize	41
4.1.3 Školní psycholog	43
EMPIRICKÁ ČÁST	44
5 Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	44
6 Metodologie šetření	45

6.1	Struktura dotazníku	45
6.2	Cílová skupina	46
6.3	Sběr dat	49
6.4	Zpracování dat	50
7	Výsledky dotazníkového šetření.....	50
8	Diskuze	62
9	Závěr.....	67
10	Seznam použitých informačních zdrojů	68
11	Přílohy	74

Úvod

Diplomová práce se zabývá syndromem vyhoření a jeho vztahem se sociální oporou ve škole. Dnešní moderní doba klade vysoké nároky na duševní i tělesnou stránku člověka. Každý den se dostáváme do stresových situací, které na náš organismus vyvíjí nátlak a my musíme mobilizovat naše energetické zásoby, abychom se s tímto tlakem vyrovnali. Stres je tedy přirozenou odpovědí organismu na zátěž, jeho důsledky se pak mohou projevit v pracovním i soukromém životě. V případě chronického stresu může být jedinec ohrožen právě syndromem vyhoření, který s sebou nese mnoho psychických i fyzických obtíží, jako například bolesti hlavy, nespavost, změny vzorců chování apod.

Mnozí vnímají vyhoření jako „nemoc“ moderní doby, protože souvisí s hektickým a na výkon zaměřeným životním stylem, který je pro mnoho lidí stresující. Se syndromem vyhoření se mohou setkat všichni bez ohledu na profesi, avšak nejčastěji se vyskytuje v pomáhajících profesích, pro které je typický úzký kontakt až závislost druhých na jejich osobě. Mezi tyto profese se řadí právě profese učitele.

Učitelství klade velké nároky na psychickou vybavenost pedagoga. Proto každý z nich, musí být vybaven specifickými dovednostmi, které předchází vzniku syndromu vyhoření a znát metody, kterými mu předcházet. Říká se, že učitel nedělá své povolání pro peníze, je poháněn touhou předávat vědomosti novým generacím a podílet se na rozvoji naší společnosti. Setkala jsem se s mnoha takto motivovanými učiteli, u kterých postupem času tento „vyšší cíl“ zmizel a oni se ocitli na pokraji sil. Stresory, které s sebou toto povolání přináší, zejména nízké finanční ohodnocení, společenské postavení pedagogů a nekázeň žáků, pak u mnoha z nich zapříčinily vznik syndromu vyhoření.

V životě každého je důležitá sociální opora, ať už od našich blízkých, nebo i od kolegů, se kterými můžeme sdílet své problémy. Cílem této práce je zjistit vliv sociální opory, která existuje v konkrétní škole, na výskyt syndromu vyhoření mezi jejími vyučujícími. Diplomová práce se skládá ze dvou částí. Teoretická část vymezuje hlavní pojmy jako je stres, syndrom vyhoření, problematiku stresu v učitelské profesi a možnosti prevence. V praktické části jsou použity dva typy dotazníků, z nichž první sleduje základní údaje o respondentovi, jako druhá je použita Shirom-Melamedova škála vyhoření. Data, prezentované v praktické části jsou získaná ze dvou pražských základních škol.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Úvod do problematiky stresu

Tato kapitola se zabývá jedním z klíčových pojmů práce, a to je „stres“. Vzhledem k provázanosti se syndromem vyhoření považují za vhodné si tento pojem objasnit dle odborné definice.

1.1 Vymezení pojmu

Pojem stres byl do českého jazyka převzat z anglického slova „stress“, neboli „napětí“, „zátěž“. Toto označení se objevuje na přelomu 14. a 15. století a bylo spojováno s pojmy hardship (strádání, utrpení), adversity (nepřízeň osudu, neštěstí) a dále pak straits (tíseň, utrpení). Narozdíl od současného pojetí byl pojem užíván ve spojitosti s fyzikálním napětím, zatížením či tlakem. (Lazarus, 1993)

Pokud bychom chtěli tento, v dnešní době nadužívaný pojem vymezit, našli bychom mnoho různorodých definic. Hlavním důvodem, pro nejednotné pojetí tohoto pojmu je problém v jeho chápání. Stres lze chápat jako:

- odpověď našeho organismu na působení vnitřních i vnějších činitelů
- náročnou životní situaci
- jako stresor, který na člověka působí
- fyzický a psychický stav organismu

Jako první vymezil pojem stres v biologickém pojetí kanadský lékař Hans Selye. Své poznatky shrnuje takto: „*Stres je nespecifická fyziologická reakce organismu na jakýkoliv nárok na organismus kladený*“ (Selye, 1976, s. 15). Pokud se snažíme porozumět této definici, musíme si v první řadě objasnit, co se skrývá pod pojmem „nespecifická“.

Jakýkoliv nárok, který je kladen na naše tělo, je ve své podstatě unikátní, tedy specifický. Jeli naše tělo vystaveno chladu, začne se třást, aby vytvořilo více tepla, cévy uvnitř naší kůže se zúží, aby se snížila ztráta tepla z našeho těla. Při vystavení teplu, se naše tělo začne potit, protože odpařování potu z povrchu pokožky má chladivý účinek. Pokud hladina cukru v krvi stoupne nad normální úroveň, naše tělo aktivuje chemické reakce, díky kterým nám umožní

přebytek uložit, nebo ho spálit. Tím dojde ke stabilizaci cukru v krvi na normální úroveň. Specifická odpověď je tedy vyvolána jednou z těchto skutečností (Selye, 1973).

Bez ohledu na to, co poruchu způsobí, mají všechny tyto činitele jednu věc společnou. Nutí náš organismus k tomu, aby se adaptoval. Tento požadavek je tedy nespecifický, vyžaduje přizpůsobení se problému bez ohledu na to, o co se jedná. To znamená, že každý činitel, který působí na naše tělo vyvolává specifickou i nespecifickou reakci. (Selye, 1973).

Hennig a Keller (1996) popisují stres jako psychickou a fyzickou reakci na vnitřní a vnější stresory. Stres se projevuje hypermetabolismem, stoupajícím krevním tlakem, vyplavováním cukru do krve a dalšími reakcemi, které se snaží naše tělo mobilizovat a připravit ho na „útok“ nebo „útěk“.

Další definicí, kterou lze najít v odborné literatuře je, že stres vzniká jako reakce organismu na působení stresorů, dojde tak k narušení normální funkce našeho organismu. Jedinec je vystavován takové úrovni zátěže, na které se, dle svých subjektivních pocitů, není schopen adaptovat. Míra zvládnutí stresu je tedy závislá na adaptačních schopnostech jedince (Švingalová, 2006).

Lékařka a psychoterapeutka Priebe (2015, s. 15) při analýze svých poznatků dospěla k závěru, že *„stres přichází tehdy, když něco nejde tak, jak chci.“* Neznamená to ale, že stres přichází vždy, když není vše, jak si přeji. Stres nevyvolává samotná situace, ale to, jak ji konkrétní osoba interpretuje, a tedy vnitřní pocit daného jedince, kdy pocituje určitou bezmoc, že nemůžeme danou situaci zvládnout. Míru stresu daného jedince určuje jako subjektivní hodnocení dané situace.

1.2 Problematika stresu

Stres je v dnešní moderní době velmi skloňovaným pojmem. Do jisté míry ho denně prožívá každý z nás. Uspěchanost naší doby vytváří určitý tlak, který na člověka působí jako zátěž.

Pojem sám o sobě v nás vyvolává negativní pocity, avšak lze vnímat také jeho aktivizační účinek. Určitý typ stresu a přiměřená míra jeho působení, nám může pomoci v překonávání překážek, dosažení vytyčených cílů. Může nás stimulovat k hledání řešení náročných situací. Je možné říci, že nás svým způsobem pohání. Jedinec se působením

tohoto stresu stává odolnější vůči budoucím stresorům, „otuzuje se“, získává nové zkušenosti a dovednosti.

H. Selye (1988) tento pozitivní stres označuje jako eustres. Jde o příjemnou či radostnou zátěž, která pozitivně působí na náš organismus. Může to být jakýsi pocit vzrušení, motivace, odhodlání. Tento druh stresu nás může výrazně motivovat, „vyburcovat“ k zvládnutí určitého úkolu. Protipólem „dobrého“ stresu je takzvaný distres. Ten je označován jako škodlivý, nežádoucí stres, který negativně ovlivňuje náš organismus. Často je tento jev provázán pocitem beznaděje, přetížení nebo zoufalství, pro jeho zvládnutí je nutné mít určitou vnitřní sílu a také zvládnout strategii, které se uplatňují při vyrovnávání se se stresem (Bártová, 2011). Podle řady výzkumů se ukázalo, že tento typ stresu velmi negativně ovlivňuje fyzickou i duševní stránku člověka (Křivohlavý, 1994).

V novějším pojetí, jsou výše zmíněné druhy stresu rozšířeny ještě o dělení, které stres posuzuje z hlediska intenzity stresové reakce – hyperstres (stres, na který se již jedinec nedokáže adaptovat, překračuje míru jeho přizpůsobivosti) a hypostres (stres, který je jedinec schopen zvládnout, avšak při jeho dlouhodobé působení může být škodlivé), (Bártová, 2011).

1.3 Fáze stresové reakce

H. Selye během svého výzkumu popsal tři fáze stresové reakce. Tuto triádu překrývajících se reakcí pak označuje jako všeobecně adaptační syndrom, neboli GAS (general adaptation syndrome). Celý syndrom se vyvíjí v těchto třech fázích (Selye, 2016):

1. Fáze - poplachová reakce (A. R. - alarm reaction)
2. Fáze - stádium rezistence (S. R. - the stage of resistance)
3. Fáze - stádium vyčerpání (S. E. - the stage of exhaustion)

Při *poplachové* reakci tělo mobilizuje své síly, aby se vypořádalo se zvýšeným stresem. Hypofýza signalizuje nadledvinám, aby produkovaly více adrenalinu, noradrenalinu a kortizolu. V důsledku toho, že jsou tyto hormony vyplavovány do krve, se některé tělesné procesy zrychlují, jiné zpomalují (Coon & Mitterer, 2008). V poplachové reakci organismu lze zaznamenat například zvýšení srdeční frekvence a krevního tlaku, zrychlení dechu a zúžení cév. Dochází k napětí kosterního svalstva a jeho zvýšené zásobení krví, také dochází

ke snížení napětí hladkého svalstva trávicího traktu. K dalším příznakům se řadí rozšíření zornic nebo husí kůže (Bártová, 2011).

Během fáze *rezistence* se tělo snaží vrátit zpět do stavu fyziologického klidu nebo homeostáze i přes to, že se nepodaří najít řešení problému. Tím, že tělo ale stále vnímá hrozbu, není nikdy homeostázy dosaženo (Coon & Mitterer, 2008). Tělo se dostává do útlumu, kdy obstarává funkce, které jsou nezbytné pro naše přežití (např. trávení). Parasympatikus začíná uvolňovat adrenokortikotropní hormon, který dále stimuluje kůru nadledvin. Ta začíná produkovat kortizol a kortizon, díky nimž dokáže náš organismus přežít (Bártová, 2011).

Pokud stresová reakce přetrvává po delší dobu, může se náš organismus dostat do třetí fáze, takzvaného *vyčerpání*. Zdroje pro boj proti stresu jsou v našem organismu omezené, pokud stres nelze překonat, může dojít k jejich vyčerpání a následnému zhroucení organismu (Weiten, Dunn & Hammer, 2010). Dochází k výraznému poklesu sekrece a adaptace kortikoidů. Objevuje se stresová trojice v podobě hypertrofických nadledvin, atrofovaný brzlík a lymfatické uzliny, krvácení žaludečních vředů a dvanáctníku. Organismus již není rezistentní vůči stresoru, to může vést až ke smrti (Patton & Thibodeau, 2016). Ne všechny stresory jsou ale takto intenzivní, či negativní. Mnoho z nich má na náš organismus adaptační účinek (Míček & Zeman, 1997).

Většina těchto reakcí našeho organismu (zejména fyziologické příznaky), jsou dědictvím našich předků, kdy se vlivem stresoru (například útok zvířete), tělo připravovalo na „boj“ nebo „útok“ (Poschkamp, 2013). Toto vyburcování, o které se naše tělo během reakcí na stres snaží, může jedince natolik vyčerpat, že se snižuje jeho odolnost vůči nemocem. V dlouhodobém hledisku má tak opakovaná snaha našeho těla o získání energetických zdrojů negativní účinek na jedincovo zdraví (Machová & Kubátová, 2009).

1.4 Příznaky stresu

Z celé řady vědeckých výzkumů je patrné, že zejména chronický stres ohrožuje naše zdraví. Veškeré jeho působení se na jedinci projevuje v oblasti fyzické a psychické, ty jsou ve vzájemném propojení, navzájem se překrývají, oslabení na úrovni fyzické dále ovlivňuje psychické a obráceně. Nelze je tedy od sebe oddělit. Vliv stresu právě na psychiku člověka

můžeme pozorovat ve třech základních oblastech. Toto rozdělení slouží zejména k lepší orientaci, všechny tyto tři složky se navzájem překrývají, jejich úplná vyhraněnost neexistuje (Fontana, 2016).

Kognitivní dopady – snížená schopnost udržet pozornost a soustředit se, roztěkanost, zhoršení krátkodobé i dlouhodobé paměti, nepředvídatelná rychlost reakcí, zvýšená chybovost, neschopnost organizace a dlouhodobého plánování, častý výskyt přeludů a poruch myšlení.

Emoční dopady – zvýšení tělesného i duševního napětí, hypochondrie, změna osobnostních rysů, zhoršené stávajících problematických osobnostních rysů, slábnutí morálních i citových zábran, deprese, pocit bezmoci, klesání sebevědomí.

Behaviorální dopady – řečové obtíže, omezení zájmů, klesání nadšení, objevují se pozdní příchody a nedochvilnost, nadměrné užívání léků, alkoholu, drog, úbytek energie, nespavost, obviňování druhých za své chyby, odmítání nových informací, delegování odpovědnosti na druhé, přehlížení problémů, netypické chování, výhrůžky sebepoškozováním nebo sebevraždou.

Dopady stresu však můžeme pozorovat také ve *fyzické rovině*, patří sem převážně automatické odpovědi organismu ve formě tělesné reakce. Například silné pocení, zvýšený krevní tlak, bušení srdce, nechutenství, plynulost, časté nucení k močení, u žen změny v menstruačním cyklu apod. V průběhu reakce na stres probíhá v našem těle řada pochodů, které hrají velmi důležitou roli z hlediska připravenosti našeho organismu na výzvu, které musí čelit (Bártová, 2011; Fontana, 2016).

Výskyt těchto projevů se liší v závislosti na daném jedinci, také jejich vzájemná kombinace je vždy jiná a projevy se nemusí objevit všechny. Pouze v extrémních případech můžeme pozorovat všechny tyto projevy stresu u jednoho jedince (Fontana, 2016).

1.5 Stresory

Pod pojmem stresory chápeme činitele, které svým působením spouští řadu reakcí v našem organismu a vychylují ho z psychické i fyzické rovnováhy (Šauerová, 2018). Stresor je spouštěč stresové reakce, při které je organismus nucen reagovat na tuto nově vzniklou situaci, které se musí přizpůsobit (Bártová, 2011).

Šauerová (2018) dělí ve své publikaci stresory následovně:

- Fyziologické stresory – bolest, nemoc, úraz, nenaplnění základních životních potřeb, vysoká míra hluku, toxinů
- Psychické stresory – podněty, které jsou vnímány jako ohrožující nebo náročné, vyvolávají negativní emoce, jako je strach z nenaplnění očekávání druhých, strach ze selhání, přetížení jedince, úzkost nebo únava
- Sociální stresory – tlak společnosti, náročné životní události, úmrtí v rodině, onemocnění člena rodiny, rozvod, konfliktní situace v rodině nebo v nejbližším okolí

Reakce na stresory je individuální to, jestli stresor v člověku vyvolá stresovou reakci je ovlivněno odolností daného jedince a jeho přesvědčením, zda je schopen situaci zvládnout či nikoliv. Subjektivní vnímání stresorů každého jedince tedy znamená, že stresor není to, co na nás z venku působí, ale to, si daný jedinec z tohoto působení vezme do sebe. To, co jeden považuje za stresor, který v něm vyvolá stresovou reakci, nemusí druhý nutně považovat za stresor někdo jiný (Stock, 2010).

Stresory mohou mít rozdílnou délku působení. Řada stresorů je pouze dočasného charakteru a proto stres, který způsobují, označujeme jako akutní, řadíme sem například podnět, který působí úlek, zlost nebo strach. Pokud je však délka působení delší a jedinec je tedy stresorům vystavován opakovaně nebo delší dobu, označujeme stres jako chronický. Patří sem například nevhodné podmínky na pracovišti nebo negativní působení atmosféry ve třídě (Šauerová, 2018). Tyto dlouhodobě působící stresory jsou jedním z klíčových faktorů podílejícím se na vzniku syndromu vyhoření (Míček, 1992).

2 Syndrom vyhoření

Stejně jako stres se i syndrom vyhoření stal velmi skloňovaným pojmem naší doby. Často jsou však tyto dva pojmy veřejností označovány za synonyma. Avšak není tomu tak. Stres není totéž, co syndrom vyhoření, i když při jeho vzniku hraje zásadní roli.

2.1 Pojetí syndromu vyhoření a jeho definice

Syndrom vyhoření je nejčastěji spojován s angažovanými pomahači, pro které je kontakt s lidmi hlavní náplní jejich práce (Jeklová & Reitmayerová, 2006) a ačkoliv se u nich objevuje nejčastěji, netýká se pouze jich. Vyhoření postihuje především lidi, kteří jsou pro své zaměstnání velmi motivováni a vstupují do své profese s velkou mírou nadšení. Typickým znakem je záměna povolání za poslání. Později však, takto angažovaní jedinci, vlivem celé řady faktorů, ztrácí vnitřní motivaci k vykonávání svého „poslání“, a musí proto mobilizovat své síly. Energetické zásoby jedince však nejsou bezedné a tak postupem času, pokud nedojde k regeneraci sil, vyčerpají veškerou svou energii, začne se objevovat únava a pocit, že je jedinec na pokraji svých sil (Bártová, 2011).

Tak jako u stresu, ani u syndromu vyhoření nenajdeme jednotnou definici. Zatímco někteří autoři kladou větší důraz na konečný stav, tedy stav emočního, fyzického i mentálních vyčerpání, na straně druhé můžeme najít autory, kteří syndrom vyhoření definují spíše jako stále se vyvíjející proces (Jeklová & Reitmayerová, 2006).

Jako první termín „vyhoření“ použili Herbert Freudenberg a Christina Maslach v polovině 70. let. Na základě poznatků ze svého odborného působení v psycho-sociální poradně vytvořili koncept vyhoření (Poschkamp, 2013). Freudenberg popisuje vyhoření jako vyhasnutí vnitřní motivace a vyčerpání energie, zavalenost problémy druhých lidí a pocit, že vlastní práce nepřináší požadované výsledky (Minirth et al., 2011).

Stock (2010) definuje syndrom vyhoření jako důsledek chronického stresu, kdy dochází k narušení rovnováhy mezi aktivitou a odpočinkem. Stres tedy považuje za příčinu vyhoření a syndrom vyhoření pak za důsledek jeho dlouhodobého působení. Velmi podobně pak popisuje vyhoření Švingalová (2006), která stejně jako Stock definuje vyhoření jako důsledek chronického stresu, jež je zvládán maladaptivně. Podle Švingalové (2006) se jedná

o velmi závažný medicínských a psychologický problém, který má vliv na zdraví a kvalitu života postiženého jedince.

Oproti tomu Poschkamp (2013, s. 11) vyhoření popisuje jako dynamický proces nikoliv konečný stav: „*Vyhoření je proces extrémního emočního a fyzického vyčerpání se současným cynickým, dystancovaným postojem a sníženým výkonem jako následkem chronické emoční a mezilidské zátěže při intenzivním nasazení pro jiné lidi.*” Jako rizikovou skupinu, která je náchylná k syndromu vyhoření tak považuje pomáhající profese, v důsledku vysoké emoční zátěže. Vyhoření popisuje také jako ztrátu energie a idejí v důsledku nenaplněného očekávání nebo vyhasnutí prvotního nadšení.

I přes rozdílné definice většina autorů popisuje syndrom vyhoření jako ztrátu nadšení, energie, idealismu, perspektivy a účelu. Lze na něj pohlížet jako na stav psychického, fyzického a duševního vyčerpání způsobeného nadměrným a dlouhodobým stresem. Vyhoření je vlastně začarovaný kruh, protože touha minimalizovat jakýkoliv interpersonální kontakt je spojena s pocitem emočního vyčerpání a má za následek snížení osobního výkonu. Pocit sníženého výkonu vede k silnějším pocitům osobní nedostatečnosti, což dále snižuje výkon. Toto je cyklus vyhoření, který mnozí lidé zažívají (Mogler, 2008).

Navzdory různosti definic syndromu vyhoření, mají všechny snahy definovat tento pojem společné znaky (Jeklová & Reitmayerová, 2006):

- Častým společným znakem je přítomnost negativních emocionálních příznaků, z nichž můžeme jmenovat například deprese, vyčerpání organismu, apod.
- Syndrom vyhoření je typicky spojován s určitými druhy profese, převážně jsou uváděna taková povolání, která označujeme jako „pomáhající profese”.
- Negativní postoje, které si jedinec vytvořil ke své profesi, se odráží na efektivitě jeho práce a neprámení z jeho schopností nebo dovedností.
- Většina definic se opírá spíše o psychické příznaky a prvky chování jedince a upozadují tělesné příznaky.
- Vznik syndromu vyhoření nesouvisí nijak s duševní poruchou, objevuje se u psychicky zcela zdravého jedince.

Ačkoliv lze syndrom vyhoření vnímat z více pohledů, odpovídá záměru mého výzkumu nejlépe přístup Poschkampa, neboť výzkum prováděný v této práci, nezkoumá vyhoření na základě jedné hodnoty, ale udává míru vyhoření daného jedince z hlediska slábnutí jeho energetických rezerv. Hodnotí tedy vyhoření jako proces, který se v daném jedinci odehrává.

2.2 Rizikové faktory a příčiny syndromu vyhoření

Rozlišení jednotlivých příčin syndromu vyhoření není jednoduché vzhledem k jeho komplexnosti. Společným znakem všech příčin vyhoření je však jejich dlouhodobé působení. Šauerová (2018) rozděluje příčiny vzniku vyhoření na subjektivní a objektivní. Mezi *subjektivní* příčiny řadí osobnostní charakteristiky, především nízké sebevědomí, příliš vysoké nároky kladené na sebe sama, vysoká schopnost empatie. Do *objektivních* příčin zařazujeme faktory externí, zejména faktory pracovního prostředí. Mezi ně patří charakter práce, přetěžování, nedodržování pracovních lhůt, časový tlak, přísné vedení a nízká míra volnosti, v sociální rovině pak kvalita mezilidských vztahů, nedostatečné společenské uznání, konflikty na pracovišti.

Velmi podobně rozděluje příčiny vzniku vyhoření Stock (2010). Ten dělí příčiny na dvě základní oblasti: 1) *Rizikové faktory v zaměstnání* – Nejčastější příčiny syndromu vyhoření pochází právě z pracovního prostředí, patří sem především vysoké pracovní zatížení, nedostatek samostatnosti a uznání, špatný kolektiv, nespravedlnost a konflikt hodnot. K těmto faktorům patří také nesespecifické externí spouštěče, kterými jsou veškeré vlivy způsobené změnami na trhu práce, charakteristické pro konkrétní dobu a oblast, ve které jedinec žije; 2) *Rizikové faktory osobnostní* – Kromě vnějších vlivů, se kterými je jedinec neustále konfrontován, mají velký vliv na vznik syndromu vyhoření charakterové vlastnosti daného jedince. Mezi tyto vlastnosti Stock (2010) zařazuje behaviorální vzorce, vnitřní hlas, nízká míra odolnosti.

Behaviorální vzorce

Z hlediska chování, je každý jedinec originální a má určité povahové rysy. Některé z nich ho mohou chránit před vznikem syndromu vyhoření, jiné k jeho vzniku mohou naopak přispívat. Podle typu chování lze jedince rozdělit na typ A a typ B (Stock, 2010).

Právě u jedinců, u kterých převládá typ chování A, je velké riziko vzniku syndromu vyhoření, neboť jsou díky svým způsobům chování náchylnější ke stresu (Fontana, 2016). Charakteristickým znakem jedinců s tímto typem jsou vysoké ambice, smysl pro povinnost, který je silně vyvinut, netrpělivost, perfekcionismus, sklony k agresivitě a podrážděnosti. Jsou často pohlceni svou prací, ve které si nedovolí chybovat, jsou závislí na svém perfektním výsledku. Nemají soucit sami se sebou, se svými slabostmi a nedokonalostí, ani pak se chybami ostatních lidí (Stock, 2010; Fontana, 2016).

Z psychologického hlediska jsou tyto vlastnosti shodné s jedinci závislými na práci nazývanými workoholiky. Tito jedinci se zcela vědomě vystavují velkému množství dlouhotrvajících a intenzivních stresorů, což vede k postupné ztrátě rovnováhy mezi vypětím a uvolněním. Stres začíná převažovat nad zotavením, přesto jedinci nepocítují žádné známky zdravotních obtíží a nevnímají dopady, které na ně nedostatek regenerace může mít. Až vlivem neúspěchu, po letech přetěžování, dochází k fyzické reakci a u jedince dojde právě k vyhoření (Stock, 2010).

Chování typu B je víceméně opakem typu A. U těchto jedinců nalezneme menší sklony k agresivitě, jejich chování působí klidně a vyrovnaně, vyznačují se větší trpělivostí, často méně soutěživí jedinci. Aktivně utváří vlastní život, jsou orientováni spíše na přítomnost a budoucnost, minulost nechávají minulostí, přijímají vlastní zodpovědnost. V zásadě je tento typ chování ideální ochranou před syndromem vyhoření, avšak v extrémním případě dochází u typu B, vlivem nízké angažovanosti, motivaci a cílech, k nespokojenosti v osobním i profesním životě (Stock, 2010; Hennig & Keller, 1996).

Vnitřní hlas

Vnitřnímu hlasu se také říká motivátor, je to poháněcí mechanismus, který pobízí člověka k určité činnosti. Tento vnitřní hlas pracuje nezávisle, bez vědomí jedince, je utvářen již od raného dětství v podobě rad a příkazů rodičů a blízkých osob. Řadu těchto myšlenkových a pocitových vzorců jsme si jako děti osvojili nápodobou našich rodičů, nebo si je sami vytvořili, abychom mohli v rodině psychicky i fyzicky obstát. Díky němu dochází k formování naší reality a v ní utváření postojů. Transakční analýza uvádí pět motivátorů - Buď silný!, Buď dokonalý!, Buď se všemi zadobře!, Buď rychlý!, Zaber! (Stock, 2010; Hennig & Keller, 1996).

Jedinec, který se řídí typem „*Bud' silný!*“, preferuje jistotu v sociálních vztazích, rád věci řeší samostatně, nevyhledává pomoc u druhých lidí. V pracovní oblasti tak zastává převážně zodpovědné funkce, ve kterých se včas často přeceňuje, nedokáže kriticky zhodnotit své schopnosti (Stock, 2010).

Dalším motivátorem je „*Bud' dokonalý!*“, jedinec řídicí se tímto typem je často označován jako kompetentní a precizní, jeho cílem je rozvoj jeho vlastních znalostí a dovedností. Stinnou stránkou tohoto typu je jeho potřeba solitérství, jedinec neumí delegovat úkolu na své kolegy nebo podřízené z důvodu nedůvěry v jejich pracovní schopnosti. Nadměrné zatěžování sebe samého pracovními úkoly, vede často k vyhoření (Stock, 2010). Nejčastěji u tohoto jedince tak převládá pocit, že pokud neudělá danou věc perfektně a neuspěje na sto procent, nebude stát za nic (Hennig & Keller, 1996).

Třetí typ poháněcích mechanismů „*Bud' se všemi zadobře!*“ je spojen s potřebou udržet a tvořit si nová přátelství. Jedinci motivováni tímto mechanismem bývají v kolektivu velmi oblíbení a vnímaví k potřebám a touhám svých přátel, tyto potřeby a touhy pak často staví před ty své, neumí říkat ne (Stock, 2010). Jejich neschopnost říci ne pramení také z obavy, co si o nich druzí pomyslí, pokud jim odmítne pomoci. V mnoha případech vnímají lidi okolo sebe jako nadřazené a autoritativní, jako někoho, kdo má nad nimi moc, cítí se méněcenní. I tento rys v extrémních případech končí syndromem vyhoření v důsledku zavalení problémy druhých lidí (Stock, 2010; Fontana 2016).

Jedinci pod vlivem poháněcího mechanismu „*Bud' rychlý!*“ Jsou značně ovlivňováni touhou okusit vše, co život nabízí. Tento motivátor je příznačný pro dnešní moderní dobu, která nutí lidi nesetrvávat dlouho na jednom místě a hnát se stále dál. Díky tomuto motivátoru je jedinec o krok před ostatními. Díky této rychlosti a rozhodnosti je jedinec ve společnosti oblíbený, avšak díky neustálému shonu je pod velkým tlakem, cítí, že nemá čas na své blízké. To jedince dostává do velkého stresu, který často přerůstá právě v syndrom vyhoření (Stock, 2010; Fontana 2016).

Posledním z pěti motivátorů je „*Zaber!*“, ten pramení z lidské potřeby něčeho dosáhnout. Jedinec investuje velké množství energie do věcí, kde se však nemusí nedostavit úspěch. Lidé pod vlivem tohoto motivátoru mají potřebu nad problémem vyhrát a s investováním energie pokračují, i když je to beznadějně, protože se bojí selhání.

Nedosažitelnost těchto cílů a následné vyčerpání energie vede ke vzniku syndromu (Stock, 2010; Demlová, 2011).

Nízká odolnost

Dnešní moderní doba klade vysoké nároky na celkovou odolnost člověka. Každý jedinec je individuum a jeho míra odolnosti vůči stresu je jiná, každý je schopen unést různou míru zátěže. U lidí, kteří vykazují vyšší odolnost, je prokázána pomalejší reakce na stresové podněty, jejich emoční vzrušivost je výrazně nižší. Zároveň, v případě náročné zátěžové situace, se dokáží rychleji s touto situací vyrovnat a po jejím odeznění se jejich organismus snadněji zotavuje. V opačném případě jedinci s nízkou mírou odolnosti snadněji vyčerpají své energetické zásoby v důsledku zvýšeného úsilí při vyrovnávání se se zátěžovou situací, také jejich emoční vzrušivost je vysoká, pomaleji se adaptují na stresové situace. Tato neschopnost adaptace má pak velký vliv na jeho duševní stránku. Odolnost člověka není neměnnou strukturou, každý z nás může svou odolnost zvyšovat pomocí určitých strategií zvládání stresu a zátěžových situací a díky tomu se vyvarovat vzniku syndromu vyhoření (Stock, 2010; Hennig & Keller, 1996).

2.3 Projevy syndromu vyhoření

Jedním s průkopníků, zabývajícím se konceptem vyhoření, byla Ch. Maslach, ve své knize popisuje základní projevy syndromu. Ty vymezuje jako emoční vyčerpání, depersonalizace a snížené osobní výkonnosti (Maslach, 2003).

Jádrem syndromu vyhoření je *emočního přetížení* a následné emoční vyčerpání. Člověk se emocionálně příliš angažuje a cítí se zahlcen emocionálními požadavky jiných lidí. Reakcí na tuto situaci (a tedy jeden aspekt vyhoření) je emoční vyčerpání. Lidé se cítí vyčerpaní a nemají dostatek energie. Jejich emocionální zdroje jsou vyčerpány a neexistuje žádný zdroj k doplňování. Jedním ze způsobů, jak se lidé snaží uniknout ze své emoční zátěže, je omezení kontaktu s lidmi na holé minimum potřebné k tomu, aby dokončili svou práci. V důsledku toho se vyhýbají situacím, ve kterých musí poznávat jiné lidi a jakkoliv se při kontaktu s nimi emocionálně angažovat (Maslach, 2003).

Druhým aspektem syndromu vyhoření je *depersonalizace* (odcizení). Jedinec má pocit dehumanizace, odloučení od společnosti, objevuje se pocit, že jedinec není schopen citového

projevu. Postižený jedinec si na ostatní vytvářejí negativní názor, očekává od nich to nejhorší. Tato negativní reakce na druhé se projevuje různými způsoby. Jedním z nich může být například způsob, kdy se jedinec straní ostatních lidí, ignoruje jejich prosby a požadavky nebo neposkytuje odpovídající pomoc, péči nebo službu ostatním. Cítí, že se mění v ten typ člověka, který je chladný a bezstarostný, který se nikomu, zejména jemu nelíbí (Maslach, 2003).

V tomto okamžiku se objevuje třetí aspekt vyhoření, kterým je *snižování osobního výkonu*. Jedinec má trýznivé pocity nedostatečnosti ohledně svých pracovních schopností, to může mít za následek samoučelné rozhodnutí o „selhání“. S upadajícím sebevědomím, se může dostavit deprese, jiní změni své zaměstnání, často opouští jakoukoli práci, která je přivede do stresujícího kontaktu s lidmi (Maslach, 2003).

Podobně jako Maslach (2003) vymezuje projevy syndromu vyhoření také Stock (2010). Ten rozděluje vyhoření do tří základních oblastí a to vyčerpání, odcizení a pokles výkonnosti. 1) Vyčerpání můžeme pozorovat ve dvou oblastech, a to vysílení emoční a fyzické. U emočního vyčerpání se jedná především o symptomy, které se často podobají depresím, a to zejména sklíčenost, pocity bezmoci a beznadějně, výbuchy vzteku a nekontrolovatelný pláč, pocit strachu, prázdnoty osamocení. V oblasti fyzického vyčerpání to znamená nedostatek energie, chronická únava, náchylnost i infekčním onemocněním, poruchy spánku, funkční poruchy, poruchy paměti a soustředění; 2) Odcizení se projevuje ztrátou idealismu, cílevědomosti a zájmu. Pracovní nadšení v jedinci postupně slábne a je vystřídán cynismus. Dříve snažící se jedinec snižuje své nasazení na minimum. Objevuje se negativní postoj k sobě samému, k životu, k práci, k ostatním, ztráta schopnosti navázat a udržet vztahy, ztráta sebeúcty, pocit vlastní nedostatečnosti a méněcennosti; 3) Jedinec trpící symptomy poklesu výkonnosti ztrácí důvěru ve vlastní profesní schopnosti. Jedinec k řešení úkolu, které mu ho minulosti stáli malé úsilí, nyní potřebuje daleko více času a energie, prodlužuje se i doba nutná k regeneraci organismu. Mezi nejčastější projevy patří nespokojenost s vlastním výkonem, nižší produktivita, ztráta nadšení, nerozhodnost, ztráta motivace a pocit selhání.

Jiný pohled na projevy vyhoření nabízí ve své publikaci Švingalová (2006), ta rozděluje projevy syndromu vyhoření do tří oblastí směřující na jednotlivé oblasti člověka:

1) Psychická oblast - projevuje se především pocitem emocionálního vyčerpání a psychické únavy, pocit vlastní vlastní selhání, snížené sebevědomí, poruchy koncentrace a pozornosti, úzkost, agresivita, deprese, negativismus, cynismus, snížení aspirační úrovně, stále se prohlubující pocit bezmoci a marnosti, nedostatek empatie a v neposlední řadě utlumení vlastní aktivity a ztráta zájmu o osobní rozvoj; 2) Tělesná oblast - celková únava organismu a snížení jeho odolnosti, snížení imunitních schopností, apatie, ochablost, celková únava, bolesti hlavy a svalů, poruchy spánku, vegetativní potíže; 3) Sociální oblast - nechť k vykonávání profese, zhoršení kvality pracovního výkonu, nezájem o hodnocení ze strany druhých osob, sociální apatie, omezení kontaktu s kolegy, vzrůstající pracovní konflikty, negativní postoj ke klientům, žákům, rodičům.

Oproti tomu Bártová (2011) rozděluje syndrom vyhoření do čtyř oblastí, rozšiřuje projevy o oblast citovou, a to nejen ve vztahu k učitelské profesi. 1) Duševní rovina - negativní obraz vlastních schopností, negativní emoce - frustrace, deprese, potíže soustředění a pozornosti apod; 2) Citová rovina - sklíčenost, pocit bezmoci, sebelítost, popudlivost, nervozita, pocit nedostatku uznání, atd; 3) Tělesná rovina - rychlá unavitelnost, zvýšená náchylnost k nemocem, vegetativní obtíže, bolesti hlavy a svalové napětí, poruchy spánku, apod; 4) Sociální rovina - úbytek společenské angažovanosti a snahy pomáhat problémovým žákům, rodičům a omezení kontaktu s nimi, konflikty v rodině, nechť k pracovním úkolům, pocit zbytečnosti, atd.

Poslední dělení, které nejlépe odpovídá potřebám této diplomové práce, nabízí Poschkamp (2013), ten rozděluje symptomy vyhoření do čtyř úrovní prožívání: 1) Úroveň fyzická, která zahrnuje tělesná omezení jako je ztráta energie, vyčerpání, chronická únava, časté bolesti hlavy a ztuhlé šíjové svaly; 2) Kognitivní úroveň, kdy jsou sníženy nebo omezeny schopnosti myšlení, jako například slabá koncentrace a paměť, dezorganizace, neschopnost plnit komplexní úkoly a ztráta flexibility; 3) Emoční úroveň v sobě zahrnuje negativní citové stavy, jakou je emoční vyčerpání, pocit přetížení, apatie vůči klientům, defenzivní a paranoidní přístup, snížená sebeúcta, deprese a sebevražedné sklony; 4) Úroveň chování se projevuje změnami v chování daného jedince, úpadek nadšení, cynismus, časté konflikty, izolace, snížení výkonnosti, zvýšená konzumace alkoholu, drog nebo léků.

Na základě těchto dělení lze pozorovat dva různé pohledy na projevy syndromu vyhoření. V případě Maslach (2003) a Stocka (2010) jsou projevy vyhoření zaměřeny spíše na vnitřní prožívání člověk ve vztahu k druhým lidem či pracovnímu prostředí. Na rozdíl od Maslach (2003), která opomíjí fyzickou stránku jedince, rozděluje Stock (2010) vyčerpání nejen na emocionální úrovni, ale také na úrovni fyzické.

Druhý pohled na projevy vyhoření nabízí Švingalová (2006), Bártová (2011) a Poschkamp (2013), ti ve svých publikacích zaměřují na jednotlivé složky člověka a v nich konkretizují projevy, kterými je vyhořelý jedinec specifický. Projevy, které jednotliví autoři uvádí, jsou více méně stejné, avšak největší pozornost tato práce zaměřuje na dělení dle Poschampa (2013), neboť se prováděný výzkum orientuje na oblast fyzickou, emocionální a kognitivní.

Odborná literatura nabízí různé pohledy na fáze syndromu vyhoření, které autoři popisují a charakterizují. Mnoho autorů se shoduje na tom, že jedinec prochází jednotlivými fázemi postupně, některé může ale přeskočit.

Syndrom vyhoření je výsledkem dlouhodobého procesu, přichází pomalu a plíživě. Jedinec může syndrom vyhoření postihnout opakovaně, jeho prodělání mu nezaručuje celoživotní imunitu vůči vyhoření. Jednotlivé fáze nemusí jedinec prodělat všechny, v případě včasného zásahu, například změna pracovního prostředí a jiné, je možné proces přerušit (Poschkamp, 2013).

Ve své knize Poschkamp (2013) rozděluje syndrom vyhoření do pěti fází:

1. Fáze nadšení – v této fázi je jedinec plný nápadů, je přehnaně nadšený do své práce, má příliš velké očekávání a cíle, kterých nelze dosáhnout, jsou pro něho nereálné.
2. Fáze šok z praxe – dochází k tomu, že jedincovy představy tvrdě narazí na realitu. Proto, aby se chránil před zklamáním, jedinec zmobilizuje síly a zapojí k dosažení cíle ještě více úsilí, to zapříčiní zhořknutí vůči vlastní práci a všemu, co k ní patří. Objevují se tendence stáhnout se od práce, kolegů i klientů. V této fázi se mohou již objevit depresivní nálady nebo agresivita.
3. Fáze únava – v důsledku nadměrného množství práce spojené se špatnou organizací úkolů a zvýšené sebekritiky z klesajícího pracovního výkonu, klesá

motivace jedince a nastupuje únava. Vyhybavé tendence spojené se sníženým výkonem se stávají defenzivní strategií, jak objevující se problémy zvládnout. Dřívější motivace ustupuje a jedinec se stává demotivovaný vůči všemu, co by ho dovedlo k vysněnému cíli. Syndrom vyhoření se tak objevuje jako reakce na stres a zátěž, kladený na daného jedince.

4. Fáze skleslost – jedinec, který se ocitne v této fázi, ztrácí schopnost citového prožívání, jeho emoce jsou ploché v důsledku hluboce sahajícího emočního vyčerpání. Neschopnost pociťovat radost, soucit nebo sexuální vzrušení, může mít za následek problémy v partnerských vztazích, dokonce i jejich kolaps. Stále více má jedinec potřebu sociální izolace k okolí i svým blízkým.
5. Fáze existenciální beznaděj – zhoršují se psychosomatické obtíže (poruchy spánku, náchylnost k infekcím, bolesti hlavy atd.), které jsou typické pro syndrom vyhoření. K těmto potížím se začínají přidávat také psychické problémy. Vnímání neschopnosti sama sebe, spolu se ztrátou sociální podpory v partnerském nebo rodinném vztahu a izolace od společnosti, může vést až k existenciálnímu zoufalství.

Podle Stocka (2010) je průběh syndromu vyhoření dělen do různého počtu fází, nejjednodušší model obsahuje tři fáze, naopak nejsložitější se skládá z dvanácti prolínajících se fází, které nelze jednoznačně ohraničit.

Jedno z nejjednodušších rozdělení fází syndromu vyhoření uvádí Křivohlavý (1998) čtyřfázový model procesu vyhoření dle Christiny Maslach:

1. Idealistické nadšení a přetěžování.
2. Emocionální a fyzické vyčerpání.
3. Dehumanizace druhým lidí jako obrana před vyhořením.
4. Terminální stádium – jedinec se staví proti všem a všemu, dochází k propuknutí syndromu vyhoření v jeho celé podobě (vyčerpání zdrojů energie).

Naopak jeden z nejčlenitějších modelů uvádí J. H. James (cituji dle Křivohlavý, 1998), který syndrom vyhoření rozdělil do následujících dvanácti stádií tohoto procesu:

1. Snaha osvědčit se kladně v pracovním procesu.
2. Snaha udělat vše sám (nedelegovat práci na jiné).
3. Zapomínání na sebe a na vlastní osobní potřeby (opomíjení péče o sebe).
4. Práce, projekty, plány, cíle atp. se stávají tím jediným, o čem člověk jde.
5. Zmatení v hodnotovém žebříčku (jedinec nedokáže určit, co je podstatné a co nepodstatné).
6. Kompulzivní popírání všech příznaků počínajícího vnitřního napětí jako projev obrany proti tomu, co se děje.
7. Dezorientace, ztráta naděje, vymizení angažovanosti, zrod cynizmu. Útěk od všeho, hledání útěchy například v alkoholu či drogách, lécích na uklidnění, přejídání, hromadění peněz atd.
8. Radikální, vně pozorovatelné změny chování (nesnesení rad a kritiky, vyhledávání samoty – sociální izolace).
9. Depersonalizace – ztráta kontaktu sama se sebou a s vlastními životními cíli a hodnotami – člověk přestává být člověkem v pravém slova smyslu.
10. Prázdnota – pocit zoufalství a prázdnoty, neutuchající hlad po opravdovém životě (potřeba smysluplnosti života je neuspokojována).
11. Deprese – zoufalství z poznání, že nic nefunguje a člověk se ocitá ve smysluprázdném vakuu. Sebeocenení a sebehodnocení je na nulového bodě.
12. Totální vyčerpání – fyzické, emocionální, mentální. Vyčerpání všech zásob energie a zdrojů motivace. Pocit naprosté nesmyslnosti všeho – i marnosti dalšího žití.

Ačkoliv se jednotlivé periodizace liší ve své obsáhlosti, mají všechny společné stěžejní body. Všechny se shodují na prvotním nadšení, které jedinec prožívá, na jeho angažovanosti a cílevědomosti. Dalším důležitým bodem, který autoři shodně uvádí, a který považují za stěžejní, je vyčerpání a v důsledku dlouhodobého přetěžování jedince. To způsobuje zamezení kontaktu s druhými lidmi a ztráta zájmu o jejich potřeby. Konečné stádium je pak emocionální a fyzické vyčerpání, pocity beznadějně a rezignace.

3 Učitel

Tato diplomová práce se zabývá syndromem vyhoření ve vztahu k učitelské profesi, proto považuji za důležité velmi stručně představit učitelskou profesi z obecného hlediska. V této kapitole práce poukazuje na některé charakteristiky učitelské profese a jejich vztah ke stresu a syndromu vyhoření, kterým jsou dnešní učitelé ohroženi.

3.1 Vymezení učitelské profese

Při hledání odpovědi, kdo je vlastně učitel, je zarážející, že mnoho publikací, operujících s pojmem „učitel“, nenabízí jednoznačnou odpověď, nebo ji neobsahuje vůbec. Předpokládá se, že tento, velmi rozšířený a známý pojem, je jednoznačný pro každého laika i odborníka, a proto mnoho publikací nepovažuje za nutné, tento pojem definovat a objasňovat. Proto u neodborné (v některých případech i odborné) veřejnosti převládá jakýsi zjednodušený model, že učitel je ten, kdo někoho učí ve škole i mimo ni. Toto pojetí je však velmi nepřesné a simplifikované. Pro pochopení pojmu učitel se musíme opírat o sociální a právní výklady, neboť pedagogická teorie daný pojem příliš neřeší (Průcha, 2002).

Učitel nebo učitelka se rozumí kvalifikovaný pedagogický pracovník, který má speciální kvalifikaci pro výchovně vzdělávací práci s dětmi a mládeží, v rámci jakékoliv úrovně a typu školy. Svou organizací a využitím vlastní vyučovací strategie řídí učební činnost žáků v souladu s cíli výchovně vzdělávacího procesu (Kolář & kol., 2012).

Termínem učitel označujeme profesionála, který svou činností přímo ovlivňuje realizaci edukačních procesů ve školním prostředí bez ohledu na to, o jaký stupeň školy se jedná (mateřská, základní, vysoká škola). Do obecného pojmu edukátor pak lze zahrnout jak učitele v tomto slova smyslu, ale také profesionální pracovníky, kteří realizují výchovně vzdělávací proces mimo prostředí školy, například instruktoři, školitelé rekvalifikačních kurzů, pedagogové nápravných zařízení, apod (Průcha, 1997).

3.2 Učitel a stres

Práce učitele dnešní moderní doby není jednoduchá. Společenský tlak, který je kladený na jeho práci a stále se zvyšující nároky ovlivňují míru stresovanosti pedagogů. Učitel musí skloubit mnoho náročných činností od předávání informací až k pozici vychovatele a sociálního pracovníka. Musí se vypořádat s neustále se vyvíjejícím

prostředím, kterým je naše společnost, a reagovat na změnu chování dětí, ať už je to zvýšená agresivita a sklon k násilí, konzumace drog a celá řada negativních vlivů. Stres v učitelství je vytvářen neustálým časovým tlakem, hlučností pracovního prostředí apod.

Právě svou povahou je učitelství řazeno do profesí, ve kterých panuje větší míra stresu. Ačkoliv je stresorů, které mohou u učitelů vyvolávat stresovou reakci mnoho, stále o reakci na stresor rozhoduje daný jedinec sám. Tedy reakce na stresor je individuální a to, co jeden učitel považuje za stresové, nemusí nutně považovat za stres druhý.

S ohledem na české školství uvádí Holeček (2001) sedm stresorů, které považuje za nejsilnější (podle Smetáčková et al., 2017): pracovní přetížení učitelů a učitelek; vedení školy nadřízenými orgány; problémoví žáci; neuspokojená potřeba seberealizace – „frustrace”; problémoví rodiče; nevyhovující pracovní prostředí školy; problémoví kolegové

Zatímco Holeček (2001) uvádí výčet konkrétních stresorů, Šauerová (2018) ve své publikaci rozděluje příčiny stresu u pedagogických pracovníků na čtyři základní oblasti – individuální psychické příčiny, individuální fyzické příčiny, institucionální příčiny a společenské příčiny.

Individuální psychické příčiny

Reakce daného jedince na stres, je dle řady výzkumů ovlivněn životním postojem jedince, a to reaktivním nebo proaktivním postojem. Náchylnější ke stresu jsou osoby s reaktivním postojem, neboť se cítí být pasivně vystavovány událostem ve svém životě, má pocit, že neumí řídit vlastní život, často přenáší vlastní odpovědnost na druhé osoby či instituci, u učitelů to může být žák, rodič, celkový systém školství. Naopak proaktivní lidé prožívají přítomnost a orientují se na budoucnost, události, které jsou již dávno za ním, ho nechávají chladným. Své problémy přijímají zodpovědně a angažovaně, chápou je jako možnost osobního rozvoje a motivaci, hledají jejich řešení a možnosti, jak jim přístě předejít. Postoje, které jedinec zaujímá, nejsou stálé, lze je měnit naším přístupem, a to například přijetím zodpovědnosti za svůj život a své činy (Šauerová, 2018; Hennig & Keller, 1996).

Situace, které na nás působí, mohou vyvolávat duševní i fyzické reakce. Tyto události, do kterých se v našem životě dostáváme, nemůžeme nijak ovlivnit, ale můžeme řídit naše uvažování o nich a způsoby zacházení s nimi (Šauerová, 2018).

Zátěž, kterou s sebou pedagogická profese nese, může u učitele vyvolávat pocit marnosti a nesmyslnosti právě z jeho každodenní práce, nebo v horších případech negativní pohled na učitelskou profesi jako takovou. Zvládání povinností v případě chybějícího smyslu vlastní práce stojí jedince mnoho energie. Se ztrátou smyslu souvisí také procesy, které v jedinci nastávají, může se objevit cynismus, odosobnění apod. Všechny tyto zátěže, spojené s pedagogickou profesí a životní postoje daného jedince přispívá ke vzniku stresových situací, stresu a v konečném důsledku i vzniku syndromu vyhoření (Šauerová, 2018; Hennig & Keller, 1996).

Individuální fyzické příčiny

Narozdíl od psychických příčin, může tělesné příčiny stresu jedinec hůře ovlivnit. Naše reakce na stresové situace se s věkem mění a čím starší jsme, tím hůře dokážeme reagovat na problémové situace, proto věkově starší učitel není schopný zvládat každý školní den s takovou energií jako mladší pedagog. Jeho výhodou je však více profesních a životních zkušeností, které mu pomáhají šetřit energii, při hledání řešení (Šauerová, 2018).

Fyzickou příčinou, ale i důsledkem se ukazuje být nezdravých způsob života, zejména pak nedostatek pohybu, přejídání. V některých případech se jedince uchyluje k vlastní strategii zvládání stresu jako je kouření, nadměrné pití alkoholu, užívání drog a léků (Hennig & Keller, 1996).

Institucionální příčiny

Učitelství je zařazeno mezi pomáhající profese, jejichž hlavním znakem je velká míra kontaktu s druhými lidmi a zvláště zodpovědností, kterou profesionál za dané jedince nese, to vše má za následek velký výskyt situací, které s sebou přináší stres. Na vzniku stresových situací se podílí i specifická školského prostředí, zejména pak vysoká hluchost, dlouhé úseky s nemožností přestávky nebo nemožnost zažít úspěch a přesvědčit se o dlouhodobých dopadech svého pedagogického působení (Smetáčková, 2019).

Právě časový tlak je jedním z často uvedených zdrojů učitelského stresu. Přepracovanou vzniká z velkého množství povinností a nedostatku času je plnit. Není to jen délka pracovní doby, ale její uspořádání a organizace, učitel se musí aktivně věnovat svým žáků po dobu pětáctyřiceti minut, následná velmi krátká přestávka k regeneraci sil není

dostačující, mnohdy i v této chvíli „klidu“ řeší další povinnosti, jako je administrativa, příprava na další hodinu, dozor na chodbě, apod. (Míček & Zeman 1992; Hennig & Keller 1996; Šauerová 2018).

Tématem, vyvolávajícím velké emoce ve společnosti je pak finanční ohodnocení učitelů. Tabulkové platy neumožňují dosáhnout na požadovanou finanční částku bez dostatečné délky praxe, a tak mnoho pedagogů nevnímá svou práci jako dostatečně ohodnocenou. Dalším problémem se pak ukazuje jednotnost odměn, kdy na řadě škol všichni učitelé dostávají stejnou částku, aby bylo zamezeno konfliktnímu prostředí, to však vytváří nedostatečně motivující prostředí (Šauerová, 2018). S tím souvisí i velmi malá možnost kariérního růstu, kdy angažovaný jedinec za své úsilí není dostatečně ohodnocen, ať už finančně či profesním růstem v rámci instituce (Hennig & Keller, 1996).

Zdrojem stresu v učitelské profesi je bezesporu větší počet žáků s kázeňskými problémy a dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Právě různá úroveň žáků a jejich rozdílné potřeby nutí učitele investovat stále více energie do plnění těchto potřeb. Přibývá více žáků, kteří do školy přichází se špatnými postoji a motivací k práci, které doprovází nekázeň, vyrušování a celková nedisciplinovanost (Hennig & Keller 1996, Šauerová 2018, Kyriacou 2012).

Dalším stresorem v učitelské profesi mohou být narušené vztahy a kooperace v učitelského sboru. Vzájemná komunikace a podpora pedagogů je jedním z klíčových faktorů, které ovlivňují stres, případně syndrom vyhoření. Pro každého učitele je důležitá vzájemná podpora a harmonie mezi vyučujícími, kteří jsou schopni společně a otevřeně diskutovat o výchovných i vzdělávacích problémech (Míček & Zeman 1992, Hennig & Keller 1996, Šauerová 2018).

Obrovskou zátěž v profesním životě učitele přináší také nedostatečná podpora a důvěra ze strany vedení školy, která nevytváří vhodné zázemí a staví se pouze do role správce a provozovatele školy. Dle studií syndromu vyhoření je tento faktor učiteli řazen na přední místo, pravděpodobnost vzniku stresu a syndromu klesá, čím více učitel cítí podporu ze strany svých nadřízených (Hennig & Keller, 1996).

Velmi podstatným zdrojem stresu v institucionální oblasti je kvalita přípravy studentů pedagogických škol. Připravenost studentů na učitelské povolání je stále ještě zaměřováno na předávání vědomostí, studentům pak chybí vzdělání v oblasti řešení krizových situací, nebo obyčejná organizace výletů či pobytů na škole v přírodě. Chybí také praktické zkušenosti nejen z výuky, ale také z oblasti vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a dětmi nadanými. Velmi opomíjenou stránkou přípravy je také komunikace s rodiči, která se později v praxi ukazuje jako stresující. Teoretické poznatky získané v rámci studií často nekorespondují s reálnou praxí, která nastává při nástupu do učitelské profese (Hennig & Keller 1996, Šauerová 2018).

Společenské příčiny

Právě pocit, že společnost nedoceňuje profesi učitele je pro mnoho pedagogů stresorem, který ho neustále obklopuje. Učitelské povolání nestojí mimo společnost, je v jejím dění a jako jedna z mála profesí je ovlivňována společenským děním, zrcadlí vše, co se uvnitř ní děje. Velkou roli ve vývoji školy hraje i fakt, že se populace dětí a mládeže neustále psychicky i fyzicky vyvíjí a škola se tomu musí přizpůsobovat. Nejenom populace, ale i rodina, prochází velkým vývojem, přibývá neúplných rodin a rodin, uvnitř kterých klesají sociální interakce, často se potýkají s chybějící emocionální jistotou, což má velký vliv na život dítěte. Rodiny tak často přenáší odpovědnost za výchovu a vzdělání na instituce jako je škola či volnočasové organizace. Dnešní moderní doba sebou často přináší i větší procento dětí vyrůstajících jako jedináčci (Hennig & Keller 1996, Šauerová 2018, Kyriacou 2012).

Jednou z nevýhod, které ovlivňují nejenom učitele, ale také školu jako takovou, je fakt, že v současné době neexistuje jednotný názor společnosti na výchovu dětí. Objevuje se řada zastánců rozličných směrů, které prosazují různé názory, přesvědčení a postoje na to, co je pro děti dobré, jaké hodnoty dětem předávat, jak je předávat, jak vymezovat dětem hranice, nebo zda je vůbec vymezovat, jak děti motivovat k práci. Tyto různorodé přístupy ukazují, že v dnešní společnosti vzrůstá snaha hledat nejlepší metody a přístupy k výchově dětí, stále více se objevují také angažování rodiče, kteří projevují znalost a snahu ovlivňovat výchovně vzdělávací proces svých dětí. Přístupy těchto rodičů a zastánců určitého názoru však výuku mohou velmi komplikovat, dítě, které je vychováváno literárním způsobem bez

stanových hranic se pak v mnoha případech těžko přizpůsobují základním pravidlům soužití skupiny ve třídě (Hennig & Keller 1996, Šauerová 2018).

Neméně důležitým faktorem, které tíží mnoho učitelů, je špatné společenské hodnocení pedagogické profese. Ve společnosti převládají negativní pohledy ze strany neodborné veřejnosti, aniž by pronikla do obtíží práce učitele. Častým názorem veřejnosti je, že učitelská profese překypuje samými klady, například krátká pracovní doba, pravomoc, dlouhá dovolená a řada placeného volna, toto vnímání je však velmi zkreslené. Řada rodičů opomíjí fakt, že učitel má ve své třídě zhruba 26 dětí, přičemž každé je jiné a vyžaduje individuální zacházení, vnímají pouze své dítě, které často jim samotným přerůstá přes hlavu. Setkáváme se také s medializací tématu hodnocení a benefitů učitelské profese, kdy média naprosto neodborně a zkresleně informují veřejnost o situaci v českém školství (Hennig & Keller 1996, Šauerová 2018).

V mnoha případech se setkáváme s popíráním zodpovědnosti rodičů za chyby svých dětí, ty připisují právě výchovné působení učitele, přestože naprostá většina těchto chyb ze školního prostředí nepramení. Neuvědomují si, že výchova probíhá v rodině a škola poté ve spolupráci s rodiči pouze přispívá k socializaci dítěte (Hennig & Keller 1996, Šauerová 2018).

3.3 Učitel a syndrom vyhoření

Předchozí kapitola se zabývala stresory, které učitele ovlivňují v jeho každodenní činnosti. Všechny výše uvedené stresory, a zejména pak chronický pracovní stres spolu s dalšími faktory jako přílišná emocionální angažovanost nebo nenaplnění našich představ a očekávání, jsou považovány za hlavní příčinu učitelského vyhoření (Urbanová, 2011).

Dle výzkumu měřením prostřednictvím Shirom-Melamedovy škály vyhoření prováděném na učitelích základních i mateřských škol se ukázalo, že bez příznaků syndromu vyhoření je 19 %, naopak vážnými příznaky syndromu vyhoření trpí 4-5 % vyučujících z výzkumného souboru 2394 pedagogů základních škol (Smetáčková, 2019). Mnohé zahraniční výzkumy také ukázaly, že syndromem vyhoření jsou postiženy častěji pedagogové do 40 let a začínající učitelé, avšak české studie nedochází k jednoznačným výsledkům (Ptáček et al., 2013).

Z výše uvedeného výzkumu dále vyplynulo, že nejsilnější projevy učitelé uvádějí ve fyzické oblasti a naopak nejméně vyhoření cítí v oblasti emocionální. Z hlediska pedagogických vztahů to můžeme považovat za dobrou zprávu, neboť právě emocionální vyčerpání může mít velký dopad na učitelskou chování vůči žákům nebo kolegům (Smetáčková, 2019).

Učitel se během svého dne setkává s mnoha lidmi a je nucen neustále reagovat na podněty, kterým je při kontaktu s nimi vystavován, řešit jejich problémy, plnit požadavky, které jsou na něho kladené. Každý den musí neustále pozorovat a reagovat na své žáky, a také on sám je pod neustálým dohledem vedením školy i mimo ni, dětmi a jejich rodiči i širokou veřejností. To vše může v učiteli vyvolat nepříjemné emoce a podráždění spolu s narušením neuropsychické rovnováhy. Zásadní roli při vzniku syndromu vyhoření u učitelů hraje síla stresu, který na jedince působí a jak dlouho toto působení trvá, aniž by došlo k jeho zmírnění nebo omezení (Šauerová 2018).

Farber (2000) uvádí, že syndrom vyhoření je za současného stavu v podstatě nedefinovatelný a u pedagogů je vnímán jako jednotný jev, který ignoruje jeho rozdíly a neuznává možnosti více typů této poruchy. Pokud však chceme jeho příznaky zmírnit, nebo jim předejít, musíme si všimnout jeho rozdílností. Farber (2000) ve své publikaci představuje tři typy učitelského vyhoření:

1. „Worn-out“ – Tento typ lze přeložit jako opotřebovaný, utahaný, vyčerpaný nebo uštvaný. Jedinec, potýkající se s tímto podtypem vyhoření, vykonává svou práci povrchním způsobem, v podstatě vzdává veškeré své snažení. Je nucen čelit příliš velkému stresu s minimálním uspokojením. Vyhořelí učitelé se horlivě snaží přimět své studenty, aby se učili a měli rádi to, co dělají, opotřebovaní učitelé jsou ti, kteří pravidelně rozdávají staré duplikované pracovní listy. Tyto učitelé jednají, jako by věřili, že bez ohledu na to, jak tvrdě pracují, bude výsledkem stále zklamání, jednají v souladu s naučenými vzorci bezmoci. Opotřebovaní učitelé reagují na stres snížením svého pracovního nasazení, v tomto smyslu opotřebovaní pracovníci přestali, než mohli vyhořet (Farber 2000).
2. „Classic“ – Tento typ je také označován jako frenetický. Syndrom vyhoření tohoto podtypu je charakteristický tím, že jedinec pracuje stále více a tvrději se stupňujícím

se nasazením až do úplného vyčerpání. Důvodem je snaha dosáhnout uspokojení, které by odpovídalo úsilí, které do dané práce vložil. Jedinec s tímto podtypem stále zvyšuje nároky na sebe sama. I přes nedosažení vytyčeného cíle tito jedinci neustupují od svých hodnot, ideálů a přesvědčení, často nejsou schopni realistického vidění situace. Klasickým příkladem vyhořelého učitele je vzdělaný, idealistický, politicky zapálený mladý muž nebo žena, který se stále snaží najít nové, kreativní cesty, jak zaujmout a motivovat své žáky, ovšem začíná pociťovat, že investované úsilí je neefektivní a není mu opláceno (Farber 2000).

3. „Underchallenged” – Učitelé postižení tímto podtypem se necítí stresováni množstvím jejich práce nebo překážkami, které je potřeba při jejich práci vykonat, ale naopak trpí monotónností své práce a nedostatkem stimulace a naplnění. Jsou to učitelé, kteří již neprojevují nadšení a nehledají zajímavé možnosti předávání nových vědomostí svým žákům. Nejsou ani tak vystresováni, spíše je jejich práce přestala zajímat. Pro učitele s tímto typem vyhoření není pracovní stres velký, ale chybí mu odměny, zejména ty psychologického rázu. Narozdíl od předchozích typů vyhoření, nevypadá tento typ tolik dramaticky. Postupem času začínají uvažovat, zda je pro ně tato profese to správné, opouští je nadšení a radost z profese a práce se pro ně stává jednotvárnou (Farber, 2000).

Každý z těchto podtypů učitelského vyhoření vyžaduje jiný způsob léčby. Například opotřeбенý učitel projevuje příznaky podobné depresím, včetně ztráty sebevědomí, často vyžaduje kognitivní přístup, při němž se opět učí vnímat sama sebe. Naproti tomu klasicky vyhořelému učiteli často pomáhá psychodynamický přístup, který se zaměřuje na silnou potřebu člověka dosáhnout velkého úspěchu (Farber, 2000).

Učitelské vyhoření je v současné době velmi zkoumaným jevem. Díky tomuto zájmu o problémy pedagogů lze registrovat zvýšenou angažovanost ředitelů škol o různé semináře a kurzy, které by jejich pedagogům přiblížilo možnosti prevence.

4 Prevence syndromu vyhoření ve vztahu k učitelské profesi

Pojem prevence lze chápat jako snahu předcházet vzniku jakékoliv nemoci, kterou lze provádět na úrovni jedince, nebo celé společnosti. Jejím cílem je předejít nežádoucím jevům, to se ukazuje jako snazší, než později řešit již vzniklé defekty (Kebza, 2005). Prevenci lze rozdělit dle jejího časového zaměření na primární, která je zaměřena na podporu zdraví, sekundární a terciární (Machová & Kubátová, 2009).

Primární prevence je orientována na celou populaci. Je charakteristická tím, že se zaměřuje na jedince, u kterých nejsou dosud žádné příznaky vyhoření, snaží se jí předejít za pomoci podpory zdraví a odstraňování rizikových faktorů. Řadí se sem například snaha o informovanost veřejnosti o syndromu vyhoření, jeho průběh, vznik a také dopady, například pomocí medializace, výzkumů či přednášek. Mezi praktiky primární prevence lze zařadit výchovu ke zdraví, jejíž praktiky jsou účinnou prevencí vzniku syndromu vyhoření (Kebza, 2009; Machová & Kubátová, 2009).

Sekundární prevence se zaměřuje na skupiny, které jsou považovány za ohrožené. V případě syndromu vyhoření to jsou pomáhající profese. Snaží se o včasné odhalení syndromu a jeho účinnou léčbu, především o její hladký průběh bez komplikací a nežádoucích účinků (Machová & Kubátová, 2009).

Terciární prevence je orientovaná na jedince, kteří již projevují příznaky vyhoření. Snaží se především o odhalení všech projevů vyhoření a zabránění jeho dalšímu vývoji. Snaží se o překonání současného stavu a odstranění všech stresorů, které byly původcem vzniku syndromu vyhoření (Machová & Kubátová, 2009).

Nejčastější způsoby prevence vychází ze základů duševní hygieny, jsou to aktivity, které zvyšují celkovou odolnost jedince. Důraz bychom měli klást nejen na dodržování duševní hygieny, ale je vhodné zabývat se také profesním rozvojem a osobnostními kompetencemi. Hlavním problémem syndromu vyhoření je jeho rozpoznání, příznaky vyhoření přichází pomalu, proto je nejlepší předcházet mu vhodnými metodami. (Šauerová 2018).

Právě z hlediska psychohygieny je primární prevencí životní styl, do kterého patří především pravidelné zařazování kondičních a očišťujících cvičení. Jako sekundární prevence

je považována příprava na náročné životní situace, především snížení napětí před obtížným situacemi, které očekáváme, že nastanou. Posledním typem je pak terciální prevence, u které jde zejména o konkrétní techniky a postupy, jak co nejlépe odstranit nežádoucí dopady stresových situací (Gillernová et al., 2012).

Každý učitel by ve své profesi měl znát a vědět, co syndrom vyhoření je a jak se projevuje. Jedině díky znalosti může podnikat jednotlivé kroky proto, aby zamezil vzniku syndromu, nebo zmírnil a odstranil příznaky, které se u něho mohou objevovat. Informovanost nejen pedagogů, je vlivem většího zájmu o zkoumání tohoto téma stále větší a i samotné školy podnikají kroky k zlepšování kvality pedagogického zázemí zařazováním prevencí jako součást běžného chodu školy. V současné době se setkáváme například z mentoringem, supervizí, sociální oporou, apod. Ne všechny školy však tato opatření svým pedagogům nabízí.

Podle Šauerové (2018) lze prevenci z hlediska vyhoření zjednodušeně rozdělit do dvou skupin: 1) interní metody prevence, které cílí na pocity uvnitř daného jedince a 2) externí metody prevence, které upravují vnější prostředí jedince, jež by mohlo zapříčinit vznik syndromu vyhoření, jedná se zejména o jeho pracoviště.

Interní protektivní faktory

Jako protektivní faktory označujeme veškeré osobnostní charakteristiky člověka, které mají vliv na individuální zvládání zátěže, které na jedince působí, a také vyhodnocování těchto zátěžových situací jako stresující (Ponížilová & Urbanová, 2013). Tato vnitřní prevence spočívá v ujasnění a utřídění vnitřních pocitů a pochodů a potřeb. V první řadě jde o potřebu smysluplnosti, která je považována za jednu ze základních existenciálních potřeb. Především smysluplnost existence je jedním z faktorů, který hraje výraznou roli při vzniku a zvládání syndromu vyhoření (Křivohlavý, 1998).

Autoři mnoha publikací uvádí celou řadu interních protektivních faktorů, tato kapitola se bude zabývat pouze těmi nejčastěji uváděnými:

Často uváděným pojmem je *self-efficacy* (neboli vědomí vlastní účinnosti), která představuje důvěru ve vlastní účinnou akci při nových, nejednoznačných a stresující situacích. Je to víra v nás samé, že jsme schopni zvládnout jakoukoliv nepříznivou situaci.

Konkrétně učitelé, kteří se vyznačují vysokou úrovní self-efficacy, jsou méně postižováni stresem a syndromem vyhoření oproti učitelům s nižší úrovní self-efficacy (Ponížilová & Urbanová, 2013).

Dalším z řady interních faktorů je *resilience* (neboli psychická odolnost či nezdolnost), té se již tato práce věnovala v kapitole pojednávající o faktorech a příčinách vzniku syndromu vyhoření. Součástí resilience je také „Sense of coherence“ (smysl pro soudržnost) a „Hardiness“ (nezdolnost). *Hardiness* je dispozice tvořena třemi základními složkami: 1) Challenge (výzva), což je schopnost vidět v těžkostech, které na jedince působí nikoliv stres a zátěž, ale spíše jako něco, co nás může posunout dopředu, co nás může obohatit, tedy jako výzvu; 2) Ztotožnění s něčím, odpovědnost, oddanost a angažovanost ve veškeré vykonávané činnosti; 3) Třetí složkou je schopnost kontroly událostí a situací z životě jedince. Druhou složkou resilience je pak *sense of coherence*, to můžeme označit jako pozitivní postoje jedince ke světu a životu jako takovému. Jedinec, u kterého toto vědomí souvztažnosti převažuje si dokáže v náročných situacích svět rozumně vysvětlil a necítí se tak být tolik ohrožen. Chápe svět jako srozumitelný, poznatelný a uspořádaný celek (Kebza, 2005; Ponížilová & Urbanová, 2013, Stock, 2010).

Posledním vnitřním protektivním faktorem, kterým se bude tato kapitola zabývat je *well-being* (neboli pocit osobní pohody). Patří se především životní spokojenost, pozitivní emoce a pocit štěstí, to vše napomáhá i prevenci vzniku syndromu vyhoření Ponížilový & Urbanová, 2013).

Externí protektivní faktory

Jako externí protektivní faktory jsou považovány veškeré úpravy vnějších podmínek, ať už jsou prováděny daným jedincem samostatně, či za pomoci kolegů nebo zaměstnavatele. Velmi účinným faktorem se ukazuje úprava pracovních podmínek, ať už zajištění místa na klidný odpočinek, fungující tým nebo zjednodušení administrativy (Šauerová, 2018).

Dalším velmi skloňovaným vnějším faktorem, je mnoha autory uváděna sociální opora, která dle mnoha výzkumů hraje při vzniku a prevenci vyhoření velmi důležitou roli. Pro potřeby této diplomové práce, se budou následující kapitoly zabývat. Právě sociální oporou, a to formální i neformální, kterou učitel může nacházet, ať už v soukromé oblasti, tak i v rámci školy.

4.1 Sociální opora

V mnoha filozofických publikacích, zabývajících se problematikou člověkem nazývané filozofická antropologie, se objevuje pohled na člověka jakožto individuum, o kterém jsme zvyklí hovořit v čísle jednotném. Avšak na světě není člověk sám, ať chce či nechce, stále je a bude obklopen dalšími lidmi (Křivohlavý, 1998).

Sociální oporu lze definovat jako podporu, kterou nám poskytuje kdokoliv nám blízký nejen v zátěžových situacích, ale i v momentech, kdy jedinec tuto podporu potřebuje, bez ohledu na profesi, věk či zdravotní stav jedince (Krpoun, 2012). Oporou nám nemusí být jen naše rodina, nebo partner, sociální oporu můžeme čerpat u jedinců, kteří mají stejné nebo obdobné problémy, sdílí s námi pracovní prostředí (Urbanová & Ponížilová, 2013).

Právě blízkost druhého člověka, ať už je to rodinný příslušník, partner, kamarád, a jimi tvořené pevné zázemí brání vzniku některých onemocnění. Některé studie zabývajících se sociální vazbou uvádí, že pokud je tato vazba kvalitní, výrazně snižuje vliv chronického stresu a slouží tak jako prevence syndromu vyhoření (Demlová, 2011).

Charakteristickým rysem sociální opory je sociální síť. Tato síť je základní podmínkou pro vznik a poskytování sociální podpory, v této síti pak jedinec nalézá danou pomoc, dochází v ní k sociálním vazbám a interakcím (Krpoun, 2012). Naši sociální síť tvoří například rodina, přátelé, partner, kamarádi nebo spolupracovníci (Křivohlavý, 1998).

Pomoc, kterou sociální síť nabízí, je v první řadě přítomnost jedince to, že v těžkých chvílích, kdy se postižený dostává do zátěžové situace tu pro něho jedinec je, naslouchá mu, poskytuje rady a utěšuje. Postižený není odsuzován za své činy nebo za neschopnost zvládnout problémy sám, bez pomoci druhého. Druhou formou pomoci je materiální a finanční pomoc, poskytovaná postiženému v případě jeho potřeby (Křivohlavý, 1998).

Křivohlavý (2001) uvádí, že sociální podpora je pozitivní faktor, který zmírňuje dopad a negativní vliv náročných životních situací, které působí na psychickou i fyzickou stránku jedince, na jeho prožívání a kvalitu života. Tento pozitivní vliv sociální podpory dokazuje mnoho studií prováděné v rámci výzkumu protektivních faktorů. Dle charakteru, který sociální opora má, ji lze vnímat jako „náravník“ neboli „buffer“, kdy pomocí naší sociální sítě tlumíme dopady jednotlivých stresorů, které působí na daného jedince.

Poschkamp (2013) ve své publikaci rozlišuje tři typy sociální opory, které lze postiženému jedinci poskytnout. *Emocionální podpora* se dostává jedinci tehdy, jeli mu projeveno ocenění jeho hodnoty, pocit sounáležitosti, jistoty a úspěchu. Tato forma podpory je nejčastěji poskytovaná našimi nejbližšími. *Instrumentální podpora* zahrnuje veškerou materiální pomoc poskytovanou „postiženému“ jedinci k překonání jeho problému nebo k dosažení jeho cílů. Může se jednat o pomoc v domácnosti, finanční výpomoc nebo hlídání dětí. Posledním typem je *informační podpora*, čímž jsou myšleny všechny rady, upozornění nebo informace, které mohou sloužit k řešení problémové situace nebo rad, jak ji zvládnout. Tyto informace mohou poskytovat všichni ze sociální sítě daného jedince, avšak největší objektivnost je připisována expertům, kteří se zabývají daným problémem (lékaři, terapeuti, poradci).

Právě emocionální podporu nejčastěji nacházíme u našich blízkých a přátel, kteří jsou spíše schopni empatického porozumění, poskytují nám lásku a soucit. Můžeme s nimi sdílet také pracovní problémy, avšak pokud nejsou zcela obeznámeni s naším pracovním prostředím, může se u nás objevovat pocit, že jedinec nerozumí problému a jeho rady jsou velmi subjektivní (Urbanová & Ponížilová, 2013; Gillernová et al., 2012).

Oproti tomu sociální opora ze strany spolupracovníků stejného postavení, je dle Kebzy a Šolcové (1998) jedním z neúčinnějších forem prevence vzniku syndromu vyhoření, neboť jedinci mají společný cíl a potýkají se se stejnou či podobnou zátěží a problémy. Naši spolupracovníci či nadřízení nám mohou poskytnout zpětnou vazbu, která je díky stejnému pracovnímu zaměření objektivní a smysluplná, také jedinci poskytují praktickou pomoc například při plánování výuky, či výuce samotné, možnost pohovořit si o výchovných a jiných problémech a vytvářením pozitivní atmosféry na pracovišti. Podpora na pracovišti je zaměřena spíše na řešení problémů (Řehulka & Řehulková, 1998; Lhotková et al., 2012).

Sociální opora na pracovišti může být posilování dvěma druhy aktivit, a to neformálně a formálně. 1) Za neformální aktivity považujeme činnosti, které nepodléhají žádným pravidlům, jsou nenucené a korespondují s naší potřebou sociálního kontaktu. Patří sem například společné oslavy narozenin, trávení volného času, sportovní aktivity po pracovní době, nebo jen prosté povídání u kávy; 2) Formálními aktivitami pak rozumíme takové činnosti, které podléhají určitým pravidlům, jsou víceméně řízené. V učitelské

profesi to jsou to například mentoring, supervize, intervize, služby školního psychologa apod.

Tato diplomová práce se zabývá právě formálními aktivitami zvyšující sociální profesní podporu a jejich vztahu k syndromu vyhoření ve školách. Neboť tyto aktivity nejsou přirozenou součástí sociálního prostředí na základních školách a nejsou tedy nabízeny všem učitelům základních škol. Jak již bylo zmíněno, výzkumná část cílí na formální aktivity, považují tedy za žádoucí tyto konkrétní aktivity v následující části blíže specifikovat.

4.1.1 Mentoring

V posledních letech je věnováno více pozornosti aktivitám na podporu profesního rozvoje pedagogů odehrávající se přímo ve škole. O mentoring mluvíme zejména ve spojitosti s podporou začínajících pedagogů, pro které je vstup do praxe velmi psychicky náročný a mentoring jim pomáhá k dosažení jejich cílů a získání bohatých zkušeností. Je založen na předávání informací staršího a zkušenějšího pedagoga mladšímu, který teprve hledá svůj vyučovací styl a cestu, jak dosáhnout všech cílů výchovně vzdělávacího procesu. Není však omezen jen na začínající pedagogy, v některých případech se i starší a zkušenější pedagog může dostávat do situací, které jsou pro něho nové a sám si s nimi nedokáže poradit (Píšová & Duschinská et al., 2011).

Píšová & Duschinská et al. (2011, str. 39) ve své publikaci definují mentoring jako: „*Intencionální dlouhodobý situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem facilitovat procesy jeho profesního rozvoje.*” Svého mentora si dotyčný vybírá sám, dle svého uvážení, v případě přiřazení mentora vedením školy by nemusel být proces tak efektivní. Ať už může dojít k rozdílným životním postojům a názorům nebo ze strachu, že je dotyčný pod „drobnohledem” (Šauerová, 2018).

Proces mentorování je dynamický, neustále se vyvíjí, má své fáze, je založen na vzájemném vztahu dvou osob. Tento vztah se vyznačuje podporou, pomocí a důvěrou. Mentoring, ač může vyvolávat negativní emoce, není založen na poučování a kontrolování. Jeho úspěch je závislý na vzájemné důvěře a dobrovolnosti. Mentor a mentorovaný spolu sdílí nejen pozitivní emoce a úspěchy, ale také frustrace a obavy, které jeho cestu k cíli mohou provázet (Lazarová, 2010).

Jak bylo již výše zmiňováno, mentoring není jednorázový akt, ale vyvíjející se proces, který lze rozdělit do určitých fází. Jedním z dělení, můžeme uvést pětifázový model, který se zaměřuje na typy intervencí a strategií využívané mentorem (Píšová & Duschinská et al., 2011):

1. Preskriptivní fáze – mentor řídí podporovaného učitele.
2. Přesvědčovací fáze – mentor vede a ukazuje cestu.
3. Fáze spolupráce.
4. Fáze potvrzování.
5. Fáze funkční samostatnosti učitele.

Cílů mentoringu ve školním prostředí je mnoho. Nejvýraznějším je emocionální, vzdělávací a poradenská podpora začínajícím pedagogům v jejich začátcích, zejména pak celá řada pomoci, která nově příchozím učitelům pomáhá zbavovat se stresu, který na ně doléhá. Mentor nabízí pomoc organizační, institucionální, tedy orientaci ve školní politice. V neposlední řadě je to také pomoc s rozvojem jejich pedagogických dovedností. Všechny tyto cíle mentoringu jsou v mnoha ohledech podporou pro zmírnění stresu, které by u začínajících pedagogů mohl vést k vyhoření (Lazarová, 2010).

4.1.2 Supervize a intervize

Proces supervize není nově objeveným pojmem, jeho počátky lze zaznamenat již před více jak sto lety v souvislosti s pomáhajícími profesemi, zdravotní péčí, později psychoterapií, poradenstvím a sociální prací (Píšová & Duschinská et al., 2011). Začátkem 90. let se objevuje také možnost vzdělávat se v procesu supervize v rámci odborných kurzů jako součást dalšího vzdělávání, později také možnost výcviku supervizorů (Jeklová & Reitmayerová, 2007).

Šauerová (2018) popisuje supervizi jako „*způsob podněcujícího rozhovoru, v jehož průběhu má pedagog možnost efektivněji reflektovat svoje postoje ke konkrétním situacím i k vlastní práci jako takové. Rozhovor může nabídnout nové pohledy na situaci, které se učitelům jeví jako obtížné.*”

Supervize je výraznou formou zlepšování kvality práce pedagogů a podpory jejich profesního růstu. Uplatňuje se zejména u pomáhajících profesí, kde pomáhá rozvoji a řešení

problémových situací nejčastěji formou pohovorů, konzultací a práce s pracovní skupinou (Jeklová & Reitmayerová, 2007).

Charakteristickým znakem supervize je přítomnost a činnost supervizora, který není součástí pedagogického sboru, přichází zvenčí, díky tomu není k danému problému nebo konfliktu nezaujatý, nemá žádné emoce a může tak poskytnout objektivní pomoc. Supervize je tedy vykonávána nezaujatým odborníkem. Jeho úkolem není podávat přesné rady, ale řadou otázek se snaží nasměrovat jedince správným směrem. Supervizor pomáhá i v případě, že situace nemá řešení, v tomto případě nám pomáhá se se situací vyrovnat. Dalším z úkolů, které supervize plní je rozvoj reflexe a sebereflexe pedagoga (Svobodová, 2013).

Tím, že se supervize zaměřuje na proces, na vztah mezi učitelem a žákem, případně učiteli a jejich kolegy nebo nadřízenými, se výrazně liší od hospitalizací, která sleduje pouze metody a cíle. Právě s hospitalizacemi se pedagog ve své praxi setkává nejčastěji, jedná se o často ohlášenou povinnou „kontrolu“, jejím hlavním problémem je, že hodina, na kterou se hospitující dostaví je v mnoha případech diametrálně odlišná od hodin, které pedagog vyučuje bez přítomnosti hodnotící osoby (Šauerová, 2018).

Druhým pojmem, kterým se tato část zabývá je intervize. Jejím zásadním rozdílem oproti supervizi je ten, že intervize vykonávána někým z pedagogů v rámci školy, na které pedagog působí. Může jím být nejen odborník na konkrétní problém, ale i jedinec, který si stejnou situaci prošel a úspěšně ji překonal. Tím může být jedna osoba, nebo se v roli intervizora mohou jedinci střídát. Důvodů využití tohoto procesu může být celá řada, například problémy na pracovišti, nedostatek financí na externího supervizora, problémoví klienti nebo také prevence syndromu vyhoření (Šauerová, 2018; Jeklová & Reitmayerová, 2007).

Aby byla intervize úspěšná, musí se řídit určitými zásadami (Nevypust' duši, 2019):

1. skupina by měla být dostatečně velká na to, aby měl každý šanci vyřešit problémy, které ho zatěžují
2. všichni členové se musí aktivně podílet a jejich účast je dobrovolná, vzájemné setkání se musí řídit společně určenými pravidly
3. všichni musí mít jasno, jaké mají od setkání očekávání

4. na konci každého intervizního setkání musí následovat zpětná vazba
5. jednou za čtvrt roku musí proběhnout zpětnovazebné setkání (jak se vyvíjí a funguje dynamika skupiny; prostor pro ujasnění si toho, co očekáváme)

Právě díky rozvoji reflexe našeho jednání a prožívání, je supervize i intervize důležitou součástí profesního růstu a tím slouží jako prevence duševního zdraví. Díky možnosti konzultovat své pocity a prožitky s nezávislou osobou, která ho nesoudí a hodnotí, pomáhá pedagogům uspokojovat jejich potřebu sdílení problémů a nepopírat emoce, které v nich toto náročné povolání vyvolává (Šauerová, 2018).

4.1.3 Školní psycholog

Odborná literatura se ke vztahu syndromu vyhoření a práci školního psychologa mnoho nevyjadřuje. Ve většině případů je jeho přínos spojován pouze ve vztahu k žákům a jejich potřebám. Vliv školního psychologa na prevenci syndromu vyhoření spatřujeme převážně v jeho radách a pomoci při řešení situací se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, třídním klimatem a dalšími výchovně vzdělávacími problémy uvnitř třídy, které mají vliv na míru stresu třídního učitele v této třídě (Braun & Marková & Nováčková, 2014).

Braun, Marková a Nováčková (2014) dále uvádějí, že jednou z pomoci školního psychologa učitelům, jsou přednášky týkající se psychohygieny, které by na žádost ředitele školy měl psycholog zajistit. Školní psycholog pak v případě potřeby může učitelům zadávat dotazníky, týkající se syndromu vyhoření a následně jejich vyhodnocení s pedagogy konzultovat a v případě potřeby pak poskytnout konkrétnímu pedagogovi pomoc nebo doporučení.

O práci školního pedagoga hovoří vyhláška č. 72/2005 sb., ta hovoří o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tato vyhláška přesně říká, že „školní psycholog poskytuje metodickou podporu učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy”. Dále pak vymezuje jeho jednotlivé činnosti, z nichž velmi málo z nich je zaměřeno na pedagoga. Konkrétně se jedná o metodické intervence z psychodidaktiky pro učitele, včetně podpory při tvorbě školního vzdělávacího programu, nebo metodickou pomoc třídním učitelům (online: <http://www.nuv.cz/t/vyhlaska-c-72-2005-sb>).

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je zjistit vztah mezi syndromem vyhoření a oporou, kterou učitelům nabízí škola a její vliv na míru syndromu vyhoření u učitelů dvou základních škol s rozdílnou mírou formálních aktivit profesní podpory. Výzkum se snaží zjistit, zda učitelé, kteří využívají jakoukoliv z aktivit jako je například mentoring, supervize, intervize, společné vzdělávání, jsou méně postiženi syndromem vyhoření než ti, kteří na svých školách tyto možnosti nemají.

Důvody, proč jsem zvolila toto téma, jsou sepsány již v úvodní části. Přesto uvedu motiv, který mě vedl ke zkoumání právě formálních aktivit pro rozvoj sociální opory na školách. Často slýchávám od svých blízkých, kteří již sami učí, že se buď potýkají se syndromem vyhoření, nebo mají strach, že je může postihnout. Některé školy těmto učitelům nabízí možnosti prevence syndromu vyhoření právě formálních formou aktivit na podporu sociální opory. Jako budoucí učitelku mě zajímá, zda mají tyto aktivity vztah ke vzniku syndromu vyhoření a je tedy při výběru školy dobré přihlížet k tomu, zda instituce tuto možnost nabízí.

Hlavním cílem je zjistit, zda jsou učitelé, kterým škola nenabízí formální aktivity na podporu profesní sociální opory, častěji postiženi syndromem vyhoření než ti, kterým je tato možnost poskytována.

Výzkumné otázky:

Jsou učitelé, kterým škola nenabízí možnost formálních aktivit na podporu profesní sociální opory, častěji postiženi syndromem vyhoření oproti učitelům, kterým je tato možnost poskytnuta?

Ovlivňuje počet využívaných formálních aktivit na podporu profesní sociální opory vznik syndromu vyhoření?

Považují se respondenti, u kterých se objevují projevy syndromu vyhoření za ohrožené tímto syndromem?

6 Metodologie šetření

Pro účely výzkumu jsem zvolila kvantitativní metodu dotazníku. Použitý dotazník (příloha č.1) obsahoval dvě části. První část dotazníku zjišťuje osobní a profesní informace o respondentovi (viz níže), druhá část pak obsahuje standardizovaný dotazník Shirom–Melamed Burnout Measure (dále jen SMBM), který zjišťuje míru vyhoření. Takto vytvořený dotazník byl v elektronické podobě rozeslán pedagogům dvou pražských základních škol, kteří jej vyplňovali on-line.

6.1 Struktura dotazníku

Obecné informace o respondentovi

První část dotazníku zjišťuje obecné informace o respondentovi, mezi které patří pohlaví a věk. V dalších otázkách jsou zjišťovány podrobnější informace, jako je nejvyšší dosažené vzdělání, délka pedagogické praxe, stupeň, na kterém učitel/učitelka působí. Dále dotazník zjišťuje, zda pedagog vykonává nějakou funkci, která by mohla ovlivňovat míru stresu, která na něho v jeho profesi působí. Zjišťovány jsou také informace týkající se forem podpory, které mu škola nabízí a zda a jaké on sám využívá. V závěru této části je respondent dotazován, jakou míru spokojenosti v současné chvíli ve své profesi pocítuje a zda se cítí ohrožen syndromem vyhoření.

Shirom–Melamed Burnout Measure (SMBM)

Ke zjišťování vyhoření je použit SMBM dotazník, který je standardizován pro českou populaci (Ptáček et al., 2017). Shirom-Melamedova škála vyhoření obsahuje 14 otázek, které jsou rozděleny do tří subškál. První subškála zkoumá fyzickou únavu a vyčerpání a je zkoumána v otázkách jedna až šest. Druhá kategorie zkoumá vyhoření na kognitivní úrovni a je měřena otázkami sedm až jedenáct. Poslední subškála je zaměřena na emoční vyčerpání a je zkoumána posledními třemi otázkami. Všechny otázky jsou hodnoceny na sedmibodové škále (1-7) a připadá jim následující hodnocení (Ptáček, Raboch, Kebza, 2013):

1	2	3	4	5	6	7
Nikdy	Velmi zřídka	Zřídka	Někdy	Často	Obvykle	Vždy

Výsledné hodnoty jsou v jednotlivých subškálách sečteny a následně je vytvořen jejich aritmetických průměr. Vznikne proto výsledek pro každou škálu zkoumání zvlášť. Následně celkový počet bodů, který jedinec v dotazníku získal, určuje celkovou hodnotu vyhoření, tato hodnota představuje narůstající riziko vyhoření. Výsledky tohoto dotazníku jsou pouze orientační a ukazují, zda jedinec směřuje k vyhoření či nikoliv.

Respondent může na škále získat 14-98 bodů. Hodnocení míry vyhoření je tedy pro účely diplomové práce posuzováno následovně (Smetáčková et al., 2017):

- 14–28 za normu
- 29–42 velmi mírné a velmi řídké projevy
- 43–56 mírné projevy přítomné
- 57–70 za projevy přítomné
- 71–84 za projevy závažné
- 85–98 za velmi závažné projevy

6.2 Cílová skupina

Vzhledem k cílům této diplomové práce jsou pro výzkum vybráni pedagogičtí pracovníci dvou pražských základních škol, tedy třídní učitelé a učitelé prvního i druhého stupně, zástupci škol, ředitelé škol, výchovní poradci atd. Celé šetření je založeno na anonymitě vzhledem k citlivosti zjišťovaných údajů. Vzhledem k přání jedné ze škol zde nebudu uvádět názvy těchto institucí, školy tak budou označovány jako Pravá škola a Levá škola.

Charakteristika vybraných škol

Vybrány byly školy, které jsou si velmi podobné svou velikostí, umístěním vzhledem k infrastruktuře, počtem žáků a počtem pedagogických pracovníků, aby byly eliminovány možné faktory, které by mohly zkreslovat získané informace.

Pravá škola je fakultní základní školou, jejím zřizovatelem je Praha 4. V současné době na škole působí 59 pedagogických pracovníků prvního i druhého stupně. Počet žáků ve školním roce 2019/2020 navštěvujících Pravou školu je 720. Tato škola se snaží o co největší individuální přístup ke svým žákům, jejich snahou je vytvořit žákům rodinné a přátelské prostředí, ve kterém se mohou projevat a realizovat. Zároveň inklinuje k moderním trendům ve vzdělání například výukou pomocí hejného metody v matematice nebo genetické metody v českém jazyce. Tato instituce je charakteristická tím, že se účastní mnoha projektů na podporu svých žáků, ale také pedagogů. Příkladem projektů, do kterých je škola zapojena je: Škola podporující zdraví, Pomáháme školám k úspěchu, Pomáháme školám k úspěchu, Kolegiální podpora formou párové výuky a mnoho dalších. Dále svým pedagogům nabízí mnoho forem formální sociální podpory jako například párové vzdělávání, mentoring, supervize, nebo pomoc školního psychologa.

Z Právě školy se výzkumu zúčastnilo 45 (100 %) respondentů. Z toho 38 žen (84,4 %) a 7 mužů (15,6 %) mužů. To odpovídá současnému gendrovému rozložení, kdy převažují v učitelské profesi spíše ženy. Z celkového počtu pak 23 (51,2 %) respondentů uvedlo, že vyučují na prvním stupni, 11 (24,4 %) na stupni druhém a 11 (24,4 %) vyučují oba stupně základní školy. Věkové složení respondentů z této školy je zastoupeno 16 (35,6 %) respondenty ve věku menším než 30 let, 11 (24,4 %) respondentů ve věku 31-40 let, dále 9 (20 %) patří do kategorie 41-50 let, věková kategorie 51-60 je zastoupena 6 (13,3 %) respondenty a více než 61 let uvedli 3 (6,7 %) respondenti. Věkový průměr respondentů je dle výzkumu 39 let. Dále výzkum ukázal, že průměrná délka praxe respondentů z této školy je 14,8 let.

Z celkového počtu dotázaných dále 40 (88,9 %) respondentů uvedlo, že na škole vykonává nějakou funkci, z toho nejčastěji uvedenou byla pozice třídního učitele, tu označilo 27 z nich tedy 67,5 % z nich, dalších 6 (15 %) uvedlo funkci speciálního pedagoga. Zástupce školy zde vykonávají 3 (7,5 %) respondenti a jako výchovný poradce působí 4 (10 %) respondenti.

Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů ze školy Právě je vysokoškolské vzdělání zakončené tituly Mgr., PhDr., Ph.D., toto vzdělání uvedlo 32 (71,1 %) z celkového počtu, vysokoškolské vzdělání bakalářské uvedlo 6 (13,3 %) respondentů a středoškolské

s maturitou 7 (15,6 %). Z toho 39 (86,7 %) respondentů uvedlo, že jejich dosažené vzdělání je pedagogické.

Ve druhé škole Levé, jejíž zřizovatelem je Praha 8, najdeme 65 pedagogických pracovníků prvního i druhého stupně. Ve školním roce 2019/2020 je na škole zapsáno 695 žáků. Škola se zaměřuje hlavně na všestranný rozvoj dětí s důrazem na kulturní rozvoj osobnosti žáka a rozvoj tělesné zdatnosti dětí, jejich cílem je výchova dětí v duchu zdravého životního stylu a důsledná prevence sociálně patologických jevů. Matematika je vyučována pomocí tradiční metody, český jazyk pak analyticko-syntetickou metodou, škola tedy inklinuje ke klasickým formám výuky. S ohledem na formální aktivity pro rozvoj profesní sociální opory škola svým učitelům nabízí standardní aktivity, kterými jsou služby školního psychologa, společné vzdělávání pro celý či většinu učitelského sboru pořádané ve škole či na školních výjezdech a teambuilding.

Z Levé školy se výzkumu zúčastnilo 56 (100 %) respondentů, z nichž 50 (89,3 %) respondentů jsou ženy a 6 (10,7 %) muži. Na prvním stupni vyučuje 30 (53,6 %) respondentů, 17 (30,4 %) uvedlo, že vyučují na stupni druhém a 9 (16 %) vyučuje na obou stupních školy. Věkové rozložení učitelů na Levé škole je následovné, věk méně než 30 let uvedlo 8 (14,3 %) respondentů, do věkové kategorie 31-40 let patří 9 (16,1 %) odpovídajících, v kategorii 41-50 nalezneme 20 (35,7 %) respondentů, do skupiny 51-60 let je zařazeno 19 (33,9 %) respondentů, věk 61 let a více neuvedl žádný respondent. Průměrný věk respondentů v Levé škole je pak 44,9 let. Průměrná délka praxe respondentů je 20,4 let.

Z výsledků výzkumu se ukázalo, že 52 (92,9 %) respondentů na škole vykonává nějakou funkci. Z tohoto počtu uvedlo 46 (88,5 %) respondentů vykonává pozici třídního učitele, dalších 5 (9,6 %) vykonává funkci výchovného poradce a 3 (5,8 %) uvedli funkci zástupce školy. Další pozice, které se v dotazníku objevily, jsou zastoupeny vždy pouze jedním respondentem.

Nejvyšší dosažené vzdělání učitelů v levé škole se dle výsledků ukázalo jako vysokoškolské Mgr./PhDr./Ph.D, to uvedlo 50 (89,3 %) respondentů, vysokoškolské vzdělání zakončené bakalářským titulem uvedli 4 (7,1 %) respondenti, 1 (1,8 %) respondent uvedl své vzdělání jako středoškolské s maturitou a možnost jiné uvedl také 1 (1,8 %) respondent. Z toho 53 (94,6 %) respondentů uvedlo, že je jejich vzdělání pedagogické.

6.3 Sběr dat

Při vybírání škol jsem se zaměřila na to, aby jedna ze škol nabízela formální aktivity na podporu profesní sociální opory a druhá ne. Rozhodla jsem se tedy zařadit do výzkumu jednu školu fakultní, u kterých je větší šance, že tuto podporu bude nabízet, a nefakultní, u kterých jsou tyto aktivity viděny poněkud méně.

Po stanovení požadavků jsem začala oslovovat jednotlivé školy. Ukázalo se, že u fakultních škol není problém navázat spolupráci. Vybrala jsem si školu, ve které jsem sama již absolvovala praxi, a tak jsem viděla, jak přistupují ke svým učitelům a že jejich přístup je vlídný a nápomocný. Škola se mnou komunikovala bez problému a velmi rychle.

Problém se objevil při oslovování nefakultních škol. Po měsíci mi na e-mailu odpověděla pouze jedna škola, která s výzkumem souhlasila pod podmínkou co největší anonymity.

V obou školách jsem komunikovala se zástupci školy, kteří mi poskytli několik informací, které byli ochotni zveřejnit v mé diplomové práci. Zástupcům byl poté odeslán elektronický dotazník, který následně sami přeposlali svým učitelům. Na obou školách byl výzkum provádět od února do března 2020.

Dotazníky byly zaslány do obou škol v elektronické formě na žádost škol, neboť rozeslání dotazníků pedagogům pomocí e-mailu školy považovaly za efektivnější z hlediska času i zpětného předávání informací. Dohromady je v obou školách 124 vyučujících, celkem bylo navraceno 101 vyplněných dotazníků, návratnost tedy činí 81,5 %.

Vzdělávací instituce	Počet pedagogů	Počet navracených dotazníků
Škola A	59	45
Škola B	65	56
Celkem	124	101

Tabulka č. 1: Přehled počtu navracených dotazníků v jednotlivých školách

6.4 Zpracování dat

Získaná data jsou zpracována pomocí základních statistických procedur, v nich jsou vytvořeny tabulky a grafy, které jsou prezentovány v následující části práce. Získaná data jsou zaokrouhlená na 1 desetinné místo.

7 Výsledky dotazníkového šetření

Základním rozdílem obou výzkumných vzorků je jejich míra využívání formálních aktivit na podporu profesní sociální opory. V rámci výzkumu byla také zjišťována míra spokojenosti respondentů obou škol. Respondentům bylo nabídnuto pět možností; „zcela spokojený“, „spíše spokojený“, „spíše nespokojený“ a „zcela nespokojený“. Výsledky ukazují, že ze 101 dotázaných je zcela spokojeno 26 (25,7 %) respondentů z toho 23 (23,2 %) aktivně využívá formální aktivity na podporu profesní sociální opory, naopak 3 (3 %) respondentů tyto možnosti nevyužívá. Spíše spokojený ve své profesi je 52 (51,5 %) dotázaných. Z toho 36 (36,4 %) formální aktivity využívá a naopak 16 (16,3 %) spíše spokojených respondentů aktivity nevyužívá. Odpověď spíše nespokojený uvedlo 21 (21,2 %) respondentů, z nich 4 (4 %) formální aktivity pro podporu profesní sociální opory využívá, ale 17 (17,2 %) z nich tuto možnost nevyužívá. Zcela nespokojeně se ve své profesi cítí 2 (2 %) dotazovaní, z toho 1 (1 %) využívá nabízené možnosti formálních aktivit, 1 (1 %) respondent tuto možnost nevyužívá.

Tabulka č. 2 dále ukazuje spokojenost respondentů v učitelské profesi v jednotlivých školách s ohledem na využití nabízených formálních aktivit na podporu profesní sociální opory.

	Škola Pravá		Škola Levá	
	Využívá	Nevyužívá	Využívá	Nevyužívá
Zcela spokojený	18	2	5	1
Spíše spokojený	21	0	15	16
Spíše nespokojený	4	0	6	9
Zcela nespokojený	0	0	1	1

Tabulka č. 2 spokojenost respondentů jednotlivých škol

Nejčastějším důvodem nespokojenosti respondentů se ukázali žáci a jejich rodiče. Právě 20 (20,2 %) dotazovaných uvedlo, že jejich nespokojenost je způsobena žáky, jejich kázní, nechutí se učit, leností a pohodlností, ale také velkým počtem žáků ve třídě. Respondenti uváděli i problémy s rodiči dětí, trápí je jejich velké a často neodborné zasahování do chodu třídy, ale i laxnost, pasivita a nezáměr o své děti. V celé společnosti je častým tématem výchova dětí, i to je jeden z důvodů nespokojenosti respondentů. Vidí problém ve volné výchově, kdy děti postrádají hranice a řád, školní pravidla pak rodiče vnímají jako svazující a v rozporu s jejich vnitřním přesvědčením. Často pak tito rodiče bojují za svá práva veřejně a učitelé se stávají terčem bezhraničních rodin například kvůli plnění povinností, které je po dětech požadováno.

Nespokojenost ve škole u 11 (11,1 %) respondentů tohoto výzkumu způsobuje také nutná administrativa, velké množství úkolů a nedostatek času. Tito respondenti pocítují velkou přepracovanost a vyčerpanost. Mnoho z nich má pocit, že jejich práce zasahuje do jejich volného času a do času, který by chtěli trávit se svými rodinami a blízkými. S tím souvisí i ohodnocení učitelů, 10 (10,1 %) respondentů uvedlo nízké finanční a jiné ohodnocení jako důvod své nespokojenosti.

Jako zdroj nespokojenosti uvedlo 9 (9,1 %) respondentů také systém školství jako takový. Konkrétně mají pocit, že jejich povinnosti nejsou jasně definované a pocítují nedůvěru ke školskému systému.

Pro 5 (5,1 %) respondentů je zdrojem nespokojenosti vnímání učitelského povolání společností. Právě dehonestace učitelů spolu s vnímáním pouze kladů této profese trápí tuto část respondentů. Pohledu společnosti nepomáhá ani mediální zájem o dění v oblasti školství. Ty mnohdy prezentují pouze klady spojené s učitelskou profesí a poukazují na neustálou nespokojenost pedagogů a jejich snahu domoci se stále více výhod. Učitelé stále více vnímají neúcty společnosti vůči jim samotným.

Dalšími méně zastoupenými zdroji nespokojenosti se ukázala škola a její řízení, konkrétně špatné vztahy v učitelském sboru, špatné zacházení ze strany vedení, nebo špatná vybavenost škol, celkem tyto zdroje uvedly 4 (4 %) respondenti. Pouze 1 (1 %) dotázaných udělá jako zdroj nespokojenosti špatnou připravenost učitelů, konkrétně nedostatečná doba praxe, ale také neochotou vysokých škol pomoci již učícím studentům, díky kterým se mnohdy dostávají do problému s dokončením vysoké školy ve standardní době studia.

Výsledky SMBM dotazníku

V následující části jsou prezentovány výsledky s ohledem na výsledky SMBM dotazníku, které byly při výzkumu zjištěny.

Z praktického hlediska lze rozdělit výsledky SMBM dotazníku do tří kategorií, respondenti bez příznaků, respondenti ohrožení vznikem syndromu vyhoření (velmi mírné a mírné projevy) a respondenti s rozvíjejícím se nebo rozvinutým syndromem vyhoření (přítomné, závažné a velmi závažné projevy); (Smetáčková, 2019).

Na základě mého očekávání jsem se domnívala, že respondentů, u kterých se objevují mírné projevy syndromu vyhoření, bude více než těch, u kterých se příznaky neprojevují. Výsledky výzkumu však ukázaly, že z celkového počtu 101 respondentů je zcela bez příznaků 53 (52,5 %) respondentů a mírné projevy se objevují u 45 (44,6 %) dotazovaných, kteří jsou ohrožení syndromem vyhoření, naopak u 3 (2,9 %) respondentů výzkum ukázal rozvíjející se nebo rozvinutý syndrom vyhoření. Můj předpoklad se tedy ukázal jako nesprávný, neboť respondentů bez příznaků je o 7,9 % více než respondentů, u kterých jsou příznaky mírné.

Tabulka č. 3 dále ukazuje projevy vyhoření respondentů jednotlivých škol v rámci šesti kategorií definovaných standardizovaných dotazníkem SMBM. Co se týče jednotlivých subškál dotazníku, ve škole Právě jsou respondenti ve všech třech oblastech bez příznaků,

konkrétně jejich společný aritmetický průměr dosáhl ve fyzické únavě hodnoty 3, kognitivní 2,9 a emočního vyčerpání pak hodnoty 2,5. Ve škole Levé dosáhla fyzická únava hodnoty 3,4, tedy lze pozorovat přítomné mírné projevy syndromu vyhoření, v kognitivní oblasti je společná hodnota respondentů 2,9 tedy bez projevů vyhoření a v oblasti emoční 2,4 tedy také bez projevů syndromu vyhoření.

Vyhoření respondentů jednotlivých škol.	Škola Pravá N = 45	Škola Levá N = 56
Norma	13 (28,9 %)	14 (25 %)
Velmi mírné a velmi řídké projevy	12 (26,6 %)	14 (25 %)
Mírné projevy přítomné	13 (28,9 %)	20 (35,7 %)
Projevy přítomné	7 (15,6 %)	5 (8,9 %)
Závažné projevy	0 (0 %)	2 (3,6 %)
Velmi závažné projevy	0 (0 %)	1 (1,8 %)

Tabulka č. 3 projevy vyhoření respondentů jednotlivých škol

Při porovnávání obou škol se ukázal rozdíl ve věkovém složení respondentů jednotlivých škol. A to tak, že na Pravé škole je větší zastoupení mladších respondentů tedy ve věku méně než 30 let. Považuji tedy za vhodné porovnat vyhoření respondentů dle jejich věku a zjistit tak, které věkové kategorie jsou nejohroženější.

Výsledky ukázaly, že nejvíce respondentů trpících syndromem vyhoření se nachází ve věku 51-60 let. Z celkového počtu 25 respondentů tohoto věku se u 57,7 % z nich objevují velmi mírné nebo mírné příznaky syndromu vyhoření a u 7,7 % se již rozvíjejí či rozvinuly příznaky vyhoření, 34,6 % z nich je zcela bez příznaků. Nejlépe dopadli respondenti ve věku 61 a více let. V této kategorii je bez projevů syndromu vyhoření 66,7 % a 33,3 % má pouze velmi mírné nebo mírné příznaky. Rozvíjející se nebo rozvinuté příznaky syndromu ne nepotvrdily i žádného respondenta v této věkové kategorii. Je důležité zdůraznit, že počet respondentů jednotlivých kategorií je velmi malý, právě kategorii 61 let zastupují pouze 3 respondenti.

Tabulka č. 4 a 5 ukazuje vyhoření jednotlivých věkových kategorií na daných školách. Data jsou uváděna v absolutních číslech. V celkovém výsledku, jak již bylo prezentováno výše, nejhůře dopadla věková kategorie 51-60 let. Pokud se však podíváme na data z jednotlivých škol, zjistíme, že V Pravé škole je nejvíce příznaků pozorováno u respondentů ve věku 41-50. Velmi mírné nebo mírné příznaky syndromu vyhoření se zde potvrdily u 60 % dotazovaných tohoto věku. U žádného z nich se však neobjevují závažné projevy vyhoření a naopak 40 % z nich je bez příznaků. Ve škole Levé je nejvíce příznaků pozorováno právě v oné kategorii 51-60 let. Závažné projevy syndromu vyhoření je patrné u 10 % respondentů. Mírné nebo velmi mírné projevy vyhoření zde pozorujeme u 60 % respondentů tohoto věku a 30 % dotazovaných je bez příznaků.

Pravá škola	< 30 let	31-40 let	41-50 let	51-60 let	> 60 let
Norma	4	3	3	3	0
Velmi mírné a velmi řídké projevy	7	2	1	0	2
Mírné projevy přítomné	3	3	4	2	1
Projevy přítomné	2	2	2	1	0
Závažné projevy	0	0	0	0	0
Velmi závažné projevy	0	0	0	0	0

Tabulka č. 4 vyhoření respondentů Pravé školy dle věku

Levá škola	< 30 let	31-40 let	41-50 let	51-60 let	> 60 let
Norma	1	3	6	4	0
Velmi mírné a velmi řídké projevy	2	3	7	2	0
Mírné projevy přítomné	4	3	4	9	0
Projevy přítomné	0	0	2	3	0
Závažné projevy	1	0	0	1	0
Velmi závažné projevy	0	0	0	1	0

Tabulka č. 5 vyhoření respondentů Levé školy dle věku

V rámci výzkumu byli respondenti dotazováni, zda se sami cítí ohroženi syndromem vyhoření, zvolit mohli z možností: rozhodně ano; spíše ano; spíše ne; rozhodně ne; nevím, nedokážu soudit. Následující výsledky ukazují, zda se respondenti, u kterých se vyskytuje syndrom vyhoření, považují za ohrožené tímto syndromem.

Předpokládám, že pokud se u respondentů objevují velmi mírné, mírné či závažné příznaky, sami tyto příznaky pocítují a jsou si tedy vědomi své ohroženosti syndromem vyhoření. Zároveň je syndrom vyhoření velmi skloňovaným pojmem dnešní doby, a proto se domnívám, že učitelé sami pocítují náročnost své profese, a tedy vnímají možné riziko vzniku syndromu vyhoření u sebe samých.

K získání výsledků vztahu mezi následujícími dvěma rovinami je použita statistická metoda korelační analýzy. Výsledný korelační koeficient je označen písmenem r a může nabývat intervalu od -1 do $+1$. V případě, že je koeficient roven 0 , není mezi dvěma proměnnými žádná závislost, hodnota $+1$, nebo -1 vypovídá o naprosté závislosti proměnných. Čím blíže se výhledek blíží těmto hodnotám, tím užší vztah je mezi oběma proměnnými. Kladné hodnoty koeficientu znamenají, že pokud roste jedna z hodnot, roste spolu s ní i druhá a naopak, pokud jedna z nich klesá, klesá s ní i hodnota druhá. Pokud je koeficient záporný, znamená to, že mezi proměnnými je opačný vztah, to znamená, že pokud jedna z hodnot klesá, druhá naopak stoupá a naopak (Chráška, 2016). V psychologických výzkumech je hodnota $0,60$ považována za vysokou, hodnoty od $0,20$ do $0,60$ lze považovat za užitečné pro další zkoumání. Koeficient menší než $0,20$ je méně významný, proto při jeho interpretaci musíme být opatrní (Hartl & Hartlová, 2000).

V souvislosti s užitím korelační analýzy byla z následujícího výsledku vyloučena možnost „nevím, nedokážu soudit“. Výsledný koeficient je tvořen z odpovědí 90 respondentů, kteří zvolili jednu z ostatních možných odpovědí, které jsou zmíněny výše. Korelace mezi pocitem ohroženosti a výsledky na SMBM škále dosáhla hodnoty $-0,59$. Lze tedy říci, že je možné pozorovat určitou závislost obou proměnných. V tomto případě, kdy se jsme dosáhli hodnoty negativní korelace lze říci, že čím větší projevy vyhoření se u respondenta vyskytují, tím se on sám více považuje za ohroženého.

Tabulka č. 6 a 7 pak ukazuje pocity ohrožení respondentů jednotlivých škol. Je zajímavé, že 10% ($n = 101$) respondentů nedokáže posoudit svůj pocit ohrožení, je však

patrné, že tito respondenti jsou převážně v normě, nebo mají jen mírné příznaky syndromu vyhoření, domnívám se tedy, že obsese příznaků v nich nevyvolává pocit ohrožení a sami nedokáží tedy situaci posoudit, neboť každý, u koho se objevily vážné příznaky vyhoření, dokázal konstruktivně zhodnotit své ohrožení syndromem vyhoření.

Pravá škola	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Nevím, nedokážu posoudit
Norma	2	2	4	4	1
Velmi mírné a velmi řídké projevy	0	1	6	2	3
Mírné projevy přítomné	0	10	2	0	1
Projevy přítomné	5	2	0	0	0
Závažné projevy	0	0	0	0	0
Velmi závažné projevy	0	0	0	0	0

Tabulka č. 6 pocity ohrožení syndromem vyhoření respondentů Právě školy.

Levá škola	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Nevím, nedokážu posoudit
Norma	0	3	7	2	2
Velmi mírné a velmi řídke projevy	0	5	8	1	0
Mírné projevy přítomné	2	12	1	1	4
Projevy přítomné	1	4	0	0	0
Závažné projevy	2	0	0	0	0
Velmi závažné projevy	0	1	0	0	0

Tabulka č. 7 pocity ohrožení syndromem vyhoření respondentů Levé školy.

Jak již bylo zmíněno, byly pro výzkum vybrány školy, které se liší poskytováním formálních aktivit pro podporu profesní sociální opory. Následující část ukazuje, jaké konkrétní aktivity jsou učitelům jednotlivých škol poskytovány a jejich využívání respondenty.

Z výzkumu vyplynulo, že v Pravé škole je učitelům nabízeno mnoho formálních aktivit, respondenti uvedli, že jejich škola nabízí: služby školního psychologa, společné vzdělávání pro všechny členy učitelského sboru, supervize, intervize, mentoring a teambuilding. Nabídka, ze které mohou učitelé vybírat, je tedy velmi pestrá. Je patrné, že se škola snaží svým pedagogům zajistit možnost posilování profesní sociální opory.

Opačnou situaci můžeme vyhodnotit z výsledků výzkumu na škole Levé. Respondenti uvedli, že jejich škola nabízí jen základní aktivity, jako je: služby školního psychologa, společné vzdělávání pro všechny členy učitelského sboru a teambuilding. I přes to, že Levá škola nenabízí stejnou škálu formálních aktivit, jako škola Pravá, mohou i tyto služby, pokud jsou poskytovány kvalitně přispět k podpoře profesní sociální opory.

Výzkum dále zjišťuje, zda nabízené formální aktivity učitelé sami aktivně využívají. Ukázalo se, že ve škole Pravé, která aktivit nabízí podstatně více, využívá formální aktivity skoro většina respondentů. Konkrétně 43 vyučujících, což je 96 % z celkového počtu 45 dotazovaných. Pouze 2 z nich tuto možnost sami nevyužívají. Nejčastěji učitelé Pravé školy využívají služby školního psychologa, tuto možnost uvedlo 33 z nich. O něco méně respondentů (29 vyučujících) využívá mentoring. Velmi podobně si vedlo společné vzdělávání pro všechny členy učitelského sboru a supervize, které využívá 24, resp. 25 respondentů. Možnost teambuilding označilo 16 a intervizi pak 10 respondentů. Je patrné, že respondenti nabízené možnosti tedy poměrně hojně využívají.

Podíváme-li se na využívání nabízených aktivit na škole Levé, zjistíme, že aktivně formální aktivity pro podporu profesní sociální opory využívá 30 dotazovaných, což představuje 54 % z celkového počtu 56 respondentů z této školy. Zbylých 26, tedy 46 % možnost nevyužívá. Na této škole mohou učitelé využít tři nabízených aktivit. Z výzkumu vyplývá, že 24 respondentů aktivně využívá společné vzdělávání pro všechny členy učitelského sboru a pouze 3 dotazovaní zvolili možnost školního psychologa a stejně tak teambuilding uvedli 3 respondenti.

Tabulka č. 8 ukazuje nejčastěji využívané formální aktivity pro rozvoj profesní sociální opory na jednotlivých školách. Z tabulky je patrné, že každý učitel Pravé školy využívá v průměru 3,2 formální aktivity, oproti tomu na škole Levé využívá jeden učitel v průměru pouze 1 formální aktivitu. Je tedy patrné, že pro učitele Pravé školy jsou tyto aktivity na denním pořádku a jsou aktivně využívány.

	Škola Pravá	Škola Levá
Školní psycholog	33	3
Společné vzdělávání pro všechny členy učitelského sboru	24	24
Supervize	25	0
Intervize	10	0
Mentoring	29	0
Teambuilding	16	3

Tabulka č. 8 využití formálních aktivit učiteli jednotlivých škol.

Otázkou tedy zůstává, zda tyto formální aktivity mají na daných školách vliv na vznik syndromu vyhoření u učitelů, kteří na školách vyučují. Všechny tyto formální aktivity

považují za velice přínosné. Ve výzkumu jsem proto předpokládala, že u učitelů, kteří sami dané aktivity využívají, budou v otázce vyhoření dosahovat lepších výsledků než ti, kteří tyto aktivity nevyužívají.

Jako první si uvedeme výsledky Pravé školy. V celkovém součtu výsledky ukazují, že respondenti školy Pravé v oblasti vyhoření dosahují 40,1 bodu, což odpovídá podle norem kategorii bez příznaků. Tato hodnota však zahrnuje i respondenty, kteří formální aktivity pro podporu profesní sociální opory nevyužívají. Pokud rozdělíme výsledky podle využívání aktivit, odpovídá respondentům, kteří tyto aktivity využívají, hodnota 40 a respondentům, kteří formální aktivity nevyužívají hodnota 41,5.

Z výsledků Levé školy lze určit, že celková hodnota vyhoření všech respondentů je 41,9, což odpovídá stejně jako u Pravé školy kategorii bez příznaků syndromu vyhoření. Po rozdělení respondentů dle jejich využívání formálních aktivit dojdeme k poměrně většímu rozdílu, u dotazovaných, kteří využívají formální aktivity pro podporu profesní sociální opory naměříme hodnotu 38,1 tedy opět bez příznaků vyhoření, avšak u respondentů, kteří této možnosti nevyužívají dostaneme hodnotu 46,3 ta ukazuje na ohrožení respondentů syndromem vyhoření a mírnými projevy.

Pravá škola		Levá škola	
Využívají	Nevyužívají	Využívají	Nevyužívají
40	41,5	38,1	46,3

Tabulka č. 9 průměrné hodnoty vyhoření respondentů jednotlivých škol s ohledem na využití formálních aktivit.

Aby bylo možné říci, zda jsou tyto rozdíly v jednotlivých školách významné, byl proveden T-test, který porovnává výsledky měření dvou skupin, tato statistická metoda určuje významnost rozdílu dvou posuzovaných skupin. V tomto případě porovnává průměrný počet bodů z SMBM dotazníku, který byl naměřen u respondentů jednotlivých škol. Porovnávány byly mezi sebou bodové průměry respondentů, kteří formální aktivity využívají a ti, kteří nevyužívají na každé škole zvlášť. Pro tento test byla zvolena hodnota významovosti $\alpha=0,05$, to znamená připuštění 5 % pravděpodobnosti chyby.

Tento test byl proveden pomocí online výpočtu t-testu. Ve škole Pravé dosáhla hodnota $t=1,36583$ a hodnota $p=0,091246$. Výsledek tedy při hodnotě $p < 0,05$ není významný. Tedy rozdíl průměrů vyhoření respondentů Pravé školy, kteří využívají formální aktivity na podporu profesní sociální opory, a těch, kteří je nevyužívají, není statisticky významný. Stejný test byl proveden i u respondentů školy Levé. Zde byla zjištěna hodnota $t=-1,99478$ a hodnota $p=0,025562$. Výsledek je tedy při hodnotě $p < 0,05$ významný. To znamená, že tedy rozdílnost průměrů obou stupni se ukázala jako statisticky významná, přičemž vyšší hodnoty vyhoření vykazovala skupina, která nevyužívá formální aktivity pro podporu profesní sociální opory.

(<https://www.socscistatistics.com/tests/studentttest/default2.aspx>)

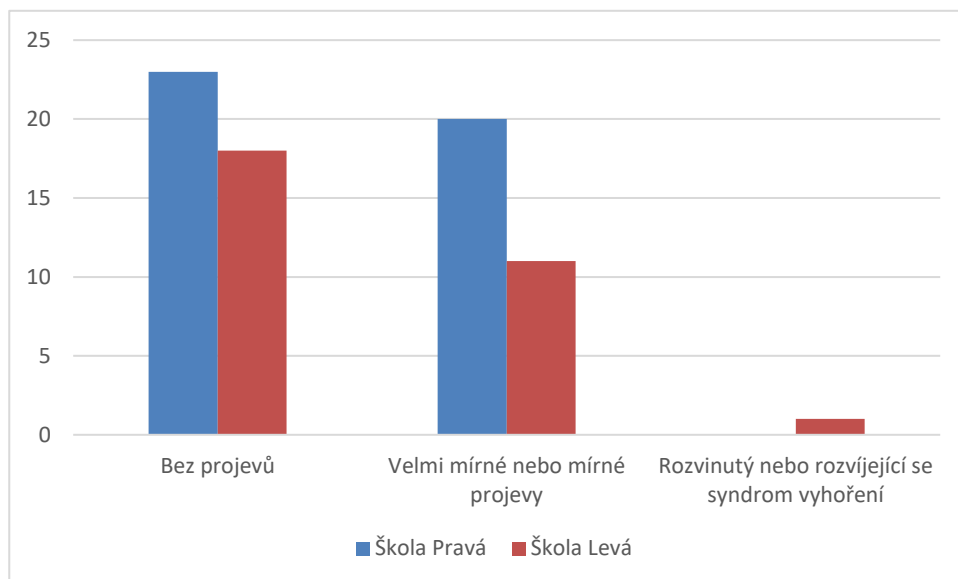
Obě dvě školy nabízí svým učitelům nějakou formu formálních aktivit pro rozvoj profesní sociální opory, avšak v odlišné míře. Domnívala jsem se, že větší množství aktivit na dané škole výrazně ovlivní výsledky výzkumu. Za použití korelační analýzy se ukázalo, že korelace mezi počtem aktivit a mírou vyhoření dosáhla hodnoty 0,09. Není tedy mezi proměnnými žádná prokazatelná závislost. Množství aktivit v tomto případě nesouvisí s mírou vyhoření.

Na obou školách tedy najdeme respondenty, kteří nějakou formu využívají, považují tedy za vhodné porovnat respondenty, kteří formální aktivity využívají a ty, kteří je nevyužívají, a to v obou školách dohromady. Celkem je na obou školách 73 respondentů, kteří aktivně využívají formální aktivity pro podporu profesní sociální opory. Z tohoto počtu u 41 (56,2 %) dotazovaných nezaznamenáváme žádné projevy vyhoření, nacházejí se tedy zcela v normě. U 31 (42,5 %) respondentů výsledky ukázaly možné ohrožení syndromem vyhoření, tedy velmi mírné a mírné příznaky, pouze u 1 (1,4 %) respondenta se objevuje rozvíjející se nebo rozvinutý syndrom vyhoření.

Respondentů, kteří formální aktivity nevyužívají, nalezneme na obou školách celkem 28. Z výzkumu vyplývá, že zcela bez projevů syndromu vyhoření je 12 (42,9 %) z nich, přesně polovina tedy 14 (50 %) z tohoto počtu však můžeme označit za ohroženo syndromem vyhoření, neboť se u nich projevují velmi mírné nebo mírné projevy syndromu vyhoření. Oproti předešlé skupině však hůře dopadla skupina respondentů s rozvíjejícím se

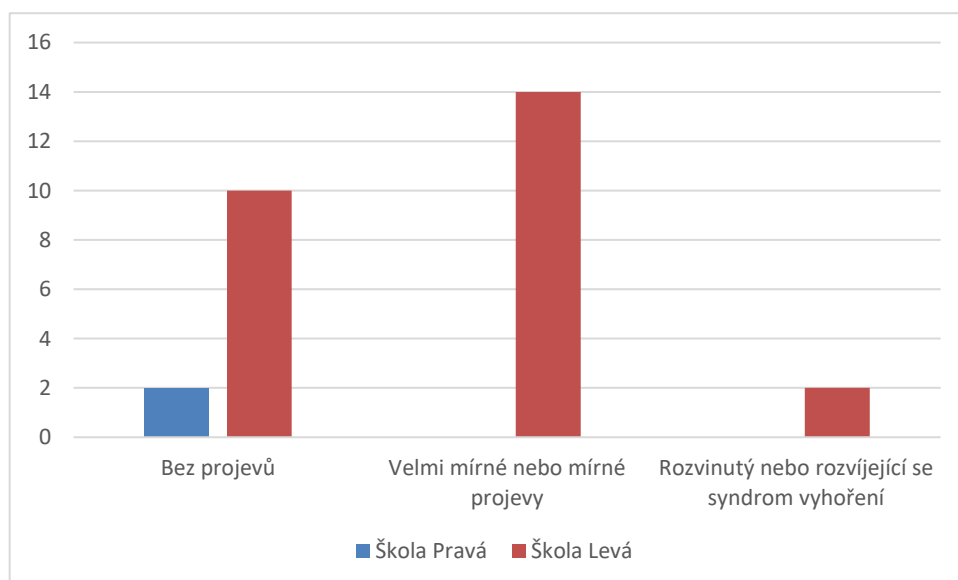
nebo rozvinutým syndromem vyhoření, ty v této skupině najdeme 2, to odpovídá 7,1 % z respondentů v této skupině.

Graf č. 1 dále ukazuje zastoupení respondentů jednotlivých škol, kteří využívají formální aktivity pro podporu profesní sociální opory a jejich míru vyhoření.



Graf č. 1 znázornění respondentů jednotlivých škol, kteří využívají formální aktivity.

Graf č. 2 ukazuje zastoupení respondentů jednotlivých škol, kteří formální aktivity pro podporu profesní sociální opory nevyužívají.



Graf č. 2 znázornění respondentů jednotlivých škol, kteří nevyužívají formální aktivity.

8 Diskuze

V této části diplomové práce se vracím k výzkumným otázkám, jež jsem formulována na začátku empirické části a dále budu prezentované výsledky, ke kterým jsem pomocí dotazníkového šetření došla, vztahovat k těmto otázkám.

Jsou učitelé, kterým škola nenabízí možnost formálních aktivit na podporu profesní sociální opory, častěji postiženi syndromem vyhoření oproti učitelům, kterým je tato možnost poskytnuta?

Výsledky výzkumu ukázaly, že z celkového počtu 101 respondentů je zcela bez projevů syndromu vyhoření 53 (52,5 %) respondentů, mírné projevy vyhoření můžeme pozorovat u 45 (44,5 %) z nich, naopak pouze u 3 (2,9 %) dotazovaných najdeme rozvíjející se nebo rozvinutý syndrom vyhoření. Při porovnání věkového rozložení respondentů, u kterých se objevují mírné či závažné projevy vyhoření, výsledky ukázaly, že nejvíce postiženou věkovou skupinou jsou osoby ve věku 51-60 let. Tato skupina byla ve výzkumu zastoupena 25 respondenty, z nichž u více jak poloviny (57,7 %) výzkum ukázal projevy syndromu vyhoření.

Dále bylo dotazníkovým šetřením zjištěno, že na Pravé škole je respondentům nabízeno celkem šest aktivit pro podporu profesní sociální opory, všechny tyto aktivity respondenti této školy aktivně využívají. Patří mezi ně například mentoring nebo supervize, které nejsou ve všech školách standardně nabízeny. Oproti tomu ve škole Levé jsou učitelům nabízeny pouze tři aktivity, jako jsou služby školního psychologa, společné vzdělávání pro všechny členy učitelského sboru a teambuilding. Tyto aktivity v Levé škole však využívá pouze 54 % učitelů.

Dále byly porovnány průměrné výsledky, kterých respondenti ve standardizovaném dotazníku SMBM dosáhli. Porovnávání byly respondenti v rámci škol, tedy z každé školy byly porovnány výsledky respondentů, kteří aktivity nevyužívají a kteří naopak využívají. Respondenti Pravé školy, kteří formální aktivity na podporu profesní sociální opory využívají, dosáhli v průměru 40 bodů, naopak respondenti, kteří nevyužívají tyto aktivity 41,5 bodů. Následně byl proveden T-test, který mezi těmito dvěma hodnotami nepotvrdil statistickou významnost. Při porovnávání respondentů školy Levé se ukázalo, že respondenti, kteří aktivity využívají, dosáhli v průměru 38,1 bodů, a ti, kteří je nevyužívají

46,3 bodů. I zde byl proveden T-test, který zjistil statistickou významnost rozdílu. Můžeme tedy říci, že respondenti, kteří na této škole využívají formální aktivity, dopadli v SMBM dotazníku lépe (mají tedy signifikantně nižší projevy vyhoření), než ti, kteří aktivity nevyužívají.

Ovlivňuje počet využívaných formálních aktivit na podporu profesní sociální opory vznik syndromu vyhoření?

S předchozí výzkumnou otázkou souvisí i to, zda existuje vztah mezi počtem těchto využívaných aktivit a syndromem vyhoření. Díky rozdílnosti nabízených aktivit na školách, které se účastnily výzkumu této diplomové práce, se mi tato otázka zdála jako důležitá. Neboť právě výsledky vyhoření dopadly jinak, než jsem sama očekávala. Mým předpokladem bylo, že čím více aktivit respondent využívá, tím menší výskyt syndromu vyhoření u něj bude. Předchozí průměrné hodnoty vyhoření, kterých dosáhli respondenti v dotazníku SMBM, ukázaly, že o něco lépe si vedli respondenti, kteří aktivity využívali, avšak prokazatelně lépe tomu tak bylo pouze na škole Levé. Ta ale nabízí pouze tři aktivity na podporu profesní sociální opory, která je také jednou z prevencí vzniku syndromu vyhoření (Křivohlavý 2001). Nabízí se tedy otázka, zda počet aktivit ovlivňuje vznik syndromu vyhoření.

Výsledky ukázaly, že korelace mezi počtem využívaných formálních aktivit a syndromem vyhoření dosáhla hodnoty 0,09. Tedy nebyla zde potvrzena signifikantní souvislost. To znamená, že pokud škola svým učitelům nabídne více aktivit na podporu profesní sociální opory, nezaručuje škole, že jejich respondenti budou dosahovat lepších výsledků v oblasti vyhoření.

Ačkoliv nebyla potvrzena statisticky významná souvislost mezi počtem aktivit na podporu profesní sociální opory a syndromem vyhoření. Výsledky ukázali, že respondenti školy Levé, kteří využívají formální aktivity, vykazovali lepších výsledků v oblasti vyhoření než respondenti školy Pravé, kteří je taktéž využívají.

Důvodem tohoto rozdílu může být kvalita nabízených formálních aktivit. Říká se, že méně je někdy více. To může platit i v tomto případě, neboť počet aktivit, ještě neznamená, že jsou prováděny kvalitně a správně, nebo jsou vhodně zařazeny do pracovních povinností

učitelů a jsou přiměřeně časově náročné. Nevhodně volené nebo nesprávně zařazené aktivity mohou uškodit někdy více, než žádné aktivity. S tím souvisí také to, že počet nabízených formálních aktivit na podporu profesní sociální opory může ubírat volný čas učitelů, ti poté mohou být zahlceni požadavky, které jsou na ně kladeny při využívání těchto aktivit. Ve snaze využít co nejvíce možnosti, které učiteli škola nabízí, se jedinec může dostat do časového tlaku, který je jedním ze zátěžových faktorů učitelské profese. Křivohlavý (1998) ve své publikaci uvádí, že není lehké žít kvalitní život naplno ve všech oblastech, tedy mnoho jedinců žije velmi aktivně svůj osobní život a nejsou tedy schopni investovat další čas a energii do pracovních aktivit, které jsou povinné.

Také využívání těchto aktivit nemusí být vždy dobrovolné a učitel je nucen ze strany vedení tyto aktivity využívat. Tato nedobrovolnost a pocit přetíženosti může být pro řadu učitelů stresující, to může mít také za následek vznik syndromu vyhoření (Míček & Zeman 1992; Hennig & Keller 1996; Šauerová 2018). Dle Kebzy a Šolcové (1999) je právě nedobrovolnost pomoci jedním z problémů těchto aktivit a celkově sociální opory. Pokud je jedinec nucen a tlačěn do něčeho o čem sám není rozhodnut může to způsobit naopak riziko prohloubení problému.

Dalším faktorem, který může být to, že ve škole Levé i přes malý počet formálních aktivit, které jsou učitelům nabízeny, jsou tyto aktivity dobře a vhodně zacíleny. Přesně se trefují do potřeb učitelů a ti je v rámci potřeby sami dobrovolně využívají. Nebo je jejich kvalita natolik vysoká, že jich není potřeba nabízet respondentům takové množství. Ukázalo se, že tito respondenti využívají v průměru jednu aktivitu. Na škole Pravé to je šest aktivit, tento rozdíl je tedy velký. A přesto si respondenti Levé školy vedli podstatně lépe.

Stojí za zvážení, zda jsou to formální aktivity, co podporuje profesní sociální oporu a snižuje tak riziko vzniku syndromu vyhoření. Je možné (a pravděpodobné), že velkou roli hraje celkové klima v učitelském sboru a kvalitní vedení, co způsobuje dobré výsledky vyhoření jejich pedagogů. Dobré vztahy ve škole a nespecifická podpora ze strany kolegů a nadřízených je dle mnoha autorů velmi přínosná v oblasti boje proti syndromu vyhoření (Míček & Zeman 1992). To neznamená, že by formální aktivity kolegiálního sdílení neměly být ve školách používány, ale jejich efekt je podmíněn celkově dobrým klimatem.

Považují se respondenti, u kterých se objevují projevy syndromu vyhoření, za ohrožené tímto syndromem?

Předpokládala jsem, že respondenti, u kterých se objevují velmi mírné a mírné projevy vyhoření, nebo naopak, u nichž se syndrom vyhoření rozvíjí nebo je rozvinut, tyto projevy sami vnímají a umí tak kriticky zhodnotit vlastní ohroženosti.

Výsledky výzkumu ukazují, že korelace mezi výsledky SMBM dotazníku a pocitem ohroženosti dosáhla hodnoty 0,59. To tedy ukazuje, že skutečně existuje signifikantní závislost mezi těmito dvěma proměnnými. Tedy čím větší hodnoty vyhoření respondenti dosáhli, tím více se sami cítili ohroženi tímto syndromem. Z těchto výsledků je tedy patrné, že respondenti sami vnímají vlastní projevy syndromu vyhoření jsou si tedy vědomi vlastní ohroženosti syndromem vyhoření.

Můj předpoklad byl tedy potvrzen a tito respondenti jsou si sami vědomi, že jsou ohroženi syndromem vyhoření. Je ale zajímavé, že respondenti, kteří jsou zcela bez projevů mají pocit, že je nejsou syndromem vyhoření ohroženi. Jedním z důvodů může být, že se cítí natolik psychicky a fyzicky dobře a mají pocit neohroženosti, jsou si sami sebou jisti. Často máme pocit, že nás nemůže nic špatného potkat a všechno špatné se nám osobně vyhne. Jako druhý důvod tedy považuji pocit, že nás osobně se to netýká, tedy respondenti, kteří se nikdy s projevy vyhoření nesetkali, mají pocit, že jim samotným se to nemůže stát.

Limity výzkumu

Chtěla bych upozornit na možné limity tohoto výzkumu, které je potřeba brát v potaz při interpretaci výsledků. V první řadě je to velikost výzkumného vzorku. Pro tento výzkum bylo zvoleno kvantitativní šetření, které je specifické větším výzkumným vzorkem, než tomu je u kvalitativního výzkumu. Výzkumu se zúčastnilo 101 respondentů výsledky se tedy není možné zobecnit pro celou populaci. Avšak způsob porovnání dvou škol značně omezoval počet respondentů, neboť byl závislý na počtu vyučujících daných škol. Dalším limitem tohoto výzkumu je vliv sociální desirability a obranných mechanismů respondentů při vyplňování dotazníku. V tomto případě respondenti věděli, že budou zastupovat svou vlastní konkrétní školu a jejich výsledky, ač budou anonymní, budou vypovídat o poměrech na dané škole. Proto výsledky mohou být zkreslené obavami zúčastněných. V neposlední řadě je

limitem této práce nedostatek dat o sociálním klimatu v jednotlivých školách. V případě, že by dotazník obsahoval také otázky týkající se celkového klimatu uvnitř školy, bylo by možné zkoumat také vliv klimatu na úspěšnost aktivit na daných školách.

9 Závěr

Cílem mé práce bylo zjistit vztah mezi sociální oporou, respektive formálními aktivitami na podporu profesní sociální opory, které školy poskytují svým učitelům a syndromem vyhoření. Pro výzkum práce jsem zvolila dvě školy, které jsem porovnávala nejen mezi sebou, ale také jednotlivé respondenty uvnitř těchto škol. Syndrom vyhoření byl zjišťován pomocí standardizovaného dotazníku SMBM. Školy byly specifické mírou nabízených aktivit, pro jsem se zaměřila nejen na počet respondentů, u kterých se syndrom vyhoření objevil, ale také na využívání formálních aktivit a jejich vztah k syndromu vyhoření. Zkoumala jsem také, zda počet formálních aktivit, které respondenti využívají, souvisí s jejich výsledkem v SMBM dotazníku. V neposlední řadě se má pozornost upínala také na pocit ohroženosti respondentů, kteří vykazují známky syndromu vyhoření.

V teoretické části jsem shrnula poznatky, které lze v této době dohledat a pokusila se je využít při hodnocení vlastních získaných dat z výzkumu. Zároveň mi psaní této části diplomové práce umožnilo zdokonalit se v oblasti vyhledávání relevantních zdrojů a získat nové poznatky a informace v oblasti syndromu vyhoření a učitelské profese. Všechny tyto poznatky mi tak mohou pomoci při vstupu do profesního života učitele po absolvování vysoké školy, jde například o možnosti prevence syndromu vyhoření.

Dle mého názoru se mi podařilo zmapovat i dosud méně zkoumané oblasti, kterými jsou formální aktivity na podporu profesní sociální opory a jejich vliv na syndrom vyhoření, neboť při tvorbě rešerší literatury a výzkumů zaměřených na toto téma se mi nepodařilo nalézt mnoho zdrojů. Toto téma považuji za velmi zajímavé k dalšímu zkoumání. Domnívám se, že v případě většího výzkumného vzorku by data ukázala velmi zajímavé výsledky, neboť jsou formální aktivity, jako je mentoring, supervize nebo intervize velmi v dnešní době velmi skloňovány a prosazovány nejen na školní půdě. Tato práce může ukázat řadě ředitelů škol, že počet formálních aktivit, kterými se prezentují a snaží se jimi nalákat nové učitele, nemusí nutně znamenat lepší pracovní prostředí, které slouží jako prevence syndromu vyhoření.

10 Seznam použitých informačních zdrojů

BÁRTOVÁ, Zdenka. Jak zvládnout stres za katedrou. Kralice na Hané: Computer Media (nakladatelství a vydavatelství), 2011. ISBN 978-80-7402-110-7.

BARTŮŇKOVÁ, Staša. Stres a jeho mechanismy. Praha: Karolinum, 2010. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-246-1874-6.

COON, Dennis a John MITTERER. Introduction to Psychology: Gateways to Mind and Behavior [online]. 12.vyd. Belmont: Cengage Learning, 2008 [cit. 2020-04-16]. ISBN 9780495599111. Dostupné z:

https://books.google.cz/books?id=vw20LEaJe10C&pg=PR30&dq=D.+Coon+%26+J.+Mitterer,+2008&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwjklMDxk_HlAhWEJFAKHaoDD_wQ6wEILzAA#v=onepage&q=D.%20Coon%20%26%20J.%20Mitterer%2C%202008&f=false

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál (vydavatelství), 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DEMLOVÁ, Barbora. Syndrom vyhoření u pedagogů [online]. [cit. 2018-03-28]. Dostupné z: docplayer.cz/45949824-Syndrom-vyhoreni-mudr-barbora-demlova.html

FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. 2. vyd. Praha: Portál (vydavatelství), 2003. ISBN 80-7178-626-8.

FONTANA, David. Stres v práci a v životě: jak ho pochopit a zvládat. Přeložil Alice ZAVADILOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1033-7.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3472-9.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Psychologický slovník [Portál, 2000]. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.

HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání. Praha: Portál (vydavatelství), 1996. ISBN 80-7178-093-6.

- CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu, 2., aktualizované vydání [online]. 2.akt.vyd. Praha: Grada, 2016 [cit. 2020-04-19]. ISBN 9788027192250. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=9B4WDQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- JEKLOVÁ, M. REITMAYEROVÁ, E. Syndrom vyhoření. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-74-1.
- JEKLOVÁ, Marta a Eva REITMAYEROVÁ. Interní supervize. Vyd.1. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2007. ISBN 978-80-86991-06-1.
- KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu) [online]. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003 [cit. 2020-04-13]. ISBN 80-7071-231-7. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/podzim2014/SV4MP_PSHG/um/syndrom_vyhoreni.pdf
- KEBZA, Vladimír. Psychosociální determinanty zdraví. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5.
- KOLÁŘ, Zdeněk. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Jak neztratit nadšení. Vyd.1. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-551-3.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Jak zvládat stres. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1994. ISBN 80-7169-121-6.
- KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál (vydavatelství), 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LAZAROVÁ, Bohumíra. Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. Pedagogika [online]. 2010, 60, 59-69 [cit. 2020-04-14]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=907&edmc=907

LAZARUS, Richard. A history of changing outlooks. Annual Reviews of Psychology [online]. 1993, 93(44), 1-22 [cit. 2020-04-14]. Dostupné z:

<https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245>

LHOTKOVÁ, Irena, Ivana ŠNÝDROVÁ a Michaela TURECKIOVÁ. Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství. Praha: Wolters Kluwer Česká republika (firma), 2013. Řízení školy. ISBN 978-80-7478-349-4.

Libor a Vladimír ZEMAN. Učitel a stres. Brno: Masarykova univerzita, 1992. Věda do kapsy, Sv.3. ISBN 80-210-0521-1.

MACHOVÁ, Jitka a Dagmar KUBÁTOVÁ. Výchova ke zdraví. Praha: Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2715-8.

MASLACH, Christina. Burnout: the cost of caring [online]. Dotisk. Cambridge: MA: Malor Books, 2003 [cit. 2020-04-16]. ISBN 9781883536350. Dostupné z:

<https://books.google.cz/books?id=Pigg1p-hJhgC&printsec=frontcover&dq=Maslach+2003&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwjy0K-2gbHmAWhWkrHEKHTwnCyEQ6AEIKDAA#v=onepage&q=Maslach%202003&f=false>

MOGLER, Christian. Burnout: Causes and prevention [online]. Verlag: GRIN, 2008 [cit. 2020-04-16]. ISBN 978-3-640-17966-4. Dostupné z:

https://books.google.cz/books?id=Ou_3wJNHNLyC&printsec=frontcover&dq=Burnout+syndrome&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwiq2NjpwanmAWhV566YKHR7GDvU4FBD0AQhLMAQ#v=onepage&q=Burnout%20syndrome&f=false

PATTON, Kevin a Gary THIBODEAU. Anatomy and Physiology [online]. 9.vyd. St. Louis, Missouri: Elsevier/Mosby, 2016 [cit. 2020-04-16]. ISBN 978-0-323-34139-4.

Dostupné z:

https://books.google.cz/books/about/Anatomy_and_Physiology_E_Book.html?id=Ko2bBgAAQBAJ&redir_esc=y

PÍŠOVÁ, Michaela a Karolina DUSCHINSKÁ. Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. [2. vyd.]. V Praze: Univerzita Karlova, 2011. ISBN 978-80-7290-589-8.

PONÍŽILOVÁ, Tereza a Eva URBANOVSKÁ ST. Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Klinická psychologie a osobnost* [online]. 2013, 2(2), 5-17 [cit. 2020-04-14]. ISSN 2336-4432. Dostupné z:

https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/129903/1_KlinickaPsychologie_02-2013-2_3.pdf?sequence=1

POSCHKAMP, Thomas. Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence. Přeložil Zuzana MIKESKOVÁ. Brno: Edika, 2013. Rádce pro pedagogy. ISBN 978-80-266-0161-6.

PRIESS, Mirriam. Jak zvládnout syndrom vyhoření: najděte cestu zpátky k sobě. Přeložil Iva MICHŇOVÁ. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5394-2.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-717-8170-3.

PRŮCHA, Jan. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál (vydavatelství), 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7. MÍČEK,

PTÁČEK, Radek, Jiří RABOCH a Vladimír KEBZA. Burnout syndrom jako mezioborový jev: [věda o edukačních procesech]. Praha: Grada, 2013. Edice celoživotního vzdělávání ČLK. ISBN 978-80-247-5114-6.

PUNCH, Keith F. Základy kvantitativního šetření. Praha: Portál (vydavatelství), 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.

ŘEHULKA, Evžen a Oliva ŘEHULKOVÁ, ed. Učitelé a zdraví 1. Brno: Psychologický ústav (Akademie věd ČR), 1998. ISBN 80-902653-0-8.

ŘEHULKA, Evžen a Oliva ŘEHULKOVÁ, ed. Učitelé a zdraví 3. Praha: Pavel Křepela, 2001. ISBN 80-902653-7-5.

SELYE, Hans. Stres života. Vyd.1. Praha: Pragma, 2016. ISBN 978-80-7349-392-9.

SELYE, Hans. Stress in Health and Disease [online]. Boston: Butterworth, 1976 [cit. 2020-04-15]. ISBN 0-407-98510-7. Dostupné z:

https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=wrfYBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Stress+in+health+and+disease&ots=jrxljcfo7&sig=P7-gKrPhY9qFBzWaWHx1Np-alow&redir_esc=y#v=onepage&q=Stress%20in%20health%20and%20disease&f=false

SELYE, Hans. The Evolution of the Stress Concept: The Evolution of the Stress Concept: The originator of the concept traces its development from the discovery in 1936 of the alarm reaction to modern therapeutic applications of syntoxic and catatonic hormones. American Scientist [online]. 1973, 61(6), 692-699 [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: https://www-jstor-org.ezproxy.is.cuni.cz/stable/27844072?read-now=1&seq=1#metadata_info_tab_contents

SMETÁČKOVÁ, Irena, Eliška VONDROVÁ a Petra TOPKOVÁ. Zvládání stresu a syndromu vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. E-Pedagogium [online]. 2017, 17(1), 59-75 [cit. 2020-04-14]. ISSN 1213-7758. Dostupné z: http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2017/e-Pedagogium_1-2017online.pdf

SMETÁČKOVÁ, Irena. Syndrom vyhoření mezi vyučujícími v mateřských a základních školách. Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích [online]. 2019, 3(2), 27-40 [cit. 2020-04-14]. Dostupné z: <http://odborne.casopisy.palestra.cz/index.php/dap/article/view/192>

STOCK, Christian. Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout. Přeložil Natalie VRAJOVÁ. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.

ŠAUEROVÁ, Markéta. Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele. Praha: Grada, 2018. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0470-3.

ŠVINGALOVÁ, D. Stres a „vyhoření“ u profesionálů pracujících s lidmi. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. 82 s. ISBN 80 – 7372 – 105 – 8.

T-Test Calculator for 2 Independent Means. Social Science Statistics [online]. Dostupné z: <https://www.socscistatistics.com/tests/studentttest/default2.aspx>

URBANOVSKÁ, Eva. Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření. Škola a zdraví: Výchova ke zdravotní gramotnosti [online]. 2011, 11(21), 309-322 [cit. 2020-04-14]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/39/texty/cze/32_urbanovska_cze.pdf

VÁGNEROVÁ, Marie. Psychopatologie pro pomáhající profese. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál (vydavatelství), 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Copyright © [cit. 01.05.2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/vyhlaska-c-72-2005-sb>

WEITEN, Wayne, Dana DUNN a Elizabeth HAMMER. Psychology Applied to Modern Life: Adjustment in the 21st Century [online]. 10.vyd. Belmont: Cengage Learning, 2011 [cit. 2020-04-16]. ISBN 9781111186630. Dostupné z: https://books.google.cz/books/about/Psychology_Applied_to_Modern_Life_Adjust.html?id=CGu96TeAZo0C&redir_esc=y

ŽIDKOVÁ, Zdeňka a MARTINKOVÁ, Jaroslava. 2004. Psychická zátěž učitelů základních škol. Zdravotní ústav se sídlem v Brně. Dostupné z: https://zdenka-zidkova-psvz.webnode.cz/_files/200000015-065300843a/psych_zatez_ucitelu_zakl_skol.pdf

11 Přílohy

Dotazník pro vyučující základních škol

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Tereza Jadrná a jsem studentkou Pedagogické fakulty UK. Prosím Vás o vyplnění následujícího dotazníku, týkající se syndromu vyhoření u učitelů. Dotazník je zcela anonymní a Vaše odpovědi budou použity pouze pro účely diplomové práce. Děkuji za Váš čas a trpělivost.

Jadrná Tereza
(email: terez.jadrna@gmail.com)

Část I.: Obecné informace o respondentovi

1. Jste žena, nebo muž?

- a, žena
- b, muž

2. Jaký je váš věk?

3. Zaškrtněte vaše nejvyšší dosažené vzdělání.

- a, středoškolské s maturitou
- b, vysokoškolské Bc.
- c, vysokoškolské Mgr./PhDr./Ph.D.
- d, jiné

4. Máte vysokoškolské pedagogické vzdělání?

- a, ANO
- b, NE

5. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

6. Na kterém stupni základní školy vyučujete?

a, 1.stupeň ZŠ

b, 2.stupeň ZŠ

c, oba

7. Vykonáváte na vaší škole nějakou funkci (např.: třídní učitel, výchovný poradce, zástupce ředitele, atd)?

a, ANO, doplňte jakou _____

b, NE

8. Nabízí vaše škola některou z následujících forem podpory učitelů?

a, Školní psycholog

b, Společné vzdělávání pro celý či většinu učitelského sboru pořádané ve škole či na školních výjezdech

c, Supervize

d, Intervize

e, Mentoring

f, Teambuilding,

g, Jiné, uveďte _____

9. Využíváte některou z výše uvedených forem podpory učitele?

a, Ano, uveďte jakou. _____

b, Ne

10. Jakou spokojenost v učitelském povolání v současné době pocítujete?

a, zcela spokojený/á

b, spíše spokojený/á

c, spíše nespokojený/á

d, zcela nespokojený/á

e, nevím, nedokážu posoudit

11. Pokud cítíte nespokojenost, jaké jsou hlavní důvody?

12. Domníváte se, že jste ohrožený/a syndromem vyhoření?

a, rozhodně ano

b, spíše ano

c, spíše ne

d, rozhodně ne

e, nevím, nedokážu posoudit

Část II.: Shirom-Melamedova škála únavy

Níže jsou uvedena určitá tvrzení, která vystihují různé pocity, jež se při Vaší práci mohou objevit. Označte prosím, jak často jste za posledních 30 pracovních dní zažili každý z následujících pocitů.

	Nikdy	Velmi zřídka	Zřídka	Někdy	Často	Obvykle	Vždy
1, Cítím se unavený.							
2, Necítím žádnou sílu jít ráno do práce							
3, Cítím se fyzicky vysílený.							
4, Cítím, že mám všeho dost.							
5, Připadám si, jako by se mi „vybily baterky“.							
6, Cítím se vyhořelý.							
7, Myslí mi to pomalu.							
8, Obtížně se koncentruji.							
9, Zdá se mi, že mi to nemyslí jasně.							
10, Při přemýšlení se cítím nesoustředěný.							
11, Dělá mi potíže přemýšlet o složitějších věcech.							
12, Cítím, že se mi nedaří být citlivý k potřebám spolupracovníků a klientů (dětem).							
13, Cítím, že nejsem schopen citově investovat do spolupracovníků a klientů (děti).							
14, Cítím, že nedokážu být milý na spolupracovníky a klienty (děti).							